روح التربية

غوستاف لوبون



روح التربية

روح التربية

تأليف
غوستاف لوبون

ترجمة
طه حسين



روح التربية

غوستاف لوبون

Psychologie de l’éducation

Gustave Le Bon

رقم إيداع ١٣٦٤١ / ٢٠١٤
تدمك: ٤ ٩٦٧ ٧١٩ ٩٧٧ ٩٧٨

مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة
جميع الحقوق محفوظة للناشر مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة
المشهرة برقم ٨٨٦٢ بتاريخ ٢٦ / ٨ / ٢٠١٢

إن مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة غير مسئولة عن آراء المؤلف وأفكاره
وإنما يعبِّر الكتاب عن آراء مؤلفه
٥٤ عمارات الفتح، حي السفارات، مدينة نصر ١١٤٧١، القاهرة
جمهورية مصر العربية
تليفون: ٢٢٧٠٦٣٥٢ ٢٠٢ + **فاكس:** ٣٥٣٦٥٨٥٣ ٢٠٢ +
البريد الإلكتروني: hindawi@hindawi.org
الموقع الإلكتروني: http://www.hindawi.org

تصميم الغلاف: إيهاب سالم.

المحتويات

مقدمة

الشرق العربي كله ناهض في هذه الأيام، وليست نهضته سياسية محضة، وإنما تجمع إلى السياسة العلم والأدب والاقتصاد والنظم الاجتماعية على اختلافها، ومن الإطالة ولغو القول أن نحاول إثبات ما فرغ الناس من إثباته من أن كل نهضة قيمة رهينة بشيءٍ واحد هو صلاح التعليم.

فإذا احتاج الشرق العربي إلى شيءٍ ليصل من نهضته إلى ما يريد، فهو محتاج إلى تعليمٍ صالح معتمد على قواعد صحيحة ملائمة لنفسيته وعاداته وآماله وأطواره المختلفة، فلم تخطئ إذن «مجلة الهلال» حين عنيت بمسألة التعليم فيما عنيت به من المسائل التي تمس الشرق العربي، بل وفِّقت كل التوفيق وأحسنت كل الإحسان إلى هذه النهضة الشرقية التي هي إحدى دعائمها، ولقد قبلتُ مع شيءٍ من الغبطة غير قليل أن أترجم هذا الكتاب حين طلبتْ إليَّ «الهلال» ترجمته، وحسبي أن أشارك «الهلال» في تقويم هذه النهضة الشرقية وتوضيح سبيلها إلى الخير.

زعموا أن أرسطاطاليس أهدى كتبه إلى الإسكندر فكتب إليه الإسكندر يقول: لقد ألغزتَ كتبك، فأجاب أرسطاطاليس: ألغزتُها ولم ألغزها، يريد ألغزتُها على العامة ولم ألغزها على الخاصة، وأنا أستعير هذه الصيغة التي تُضاف إلى أرسطاطاليس فأقول: إني ترجمتُ هذا الكتاب ولم أترجمه، ترجمتُه؛ لأن رأيًا من الآراء التي وردت فيه لن يفوت القارئ، ولم أترجمه لأني لم أتكلف النقل الحرفي، ولم أعدل عن النقل الحرفي كسلًا أو مللًا، وإنما عدلت عنه إيثارًا لما لم يؤثره المؤلف من القصد والإيجاز، فالمؤلف مُطنب شديد الإطناب، يكرر نفسه كثيرًا شأن المؤمن المقتنع برأيه، وهو كثير النقل مُسرف في الاستشهاد، يثبت الرأي الواحد بعشراتٍ من القطع ينقلها عن الكتب والعلماء المختلفين، ولو أني ذهبت في الترجمة مذهبه في الكتابة لأضفت إلى هذا السِّفر مقدارًا عظيمًا من

الصحف يمكن الاستغناء عنه ويثقل المُضي في قراءته، ولا سيما والكتاب لم يوضع لنقد التعليم في الشرق، وإنما وُضع لنقد التعليم في فرنسا.

فمن الحق على من يريد أن ينفع بهذا الكتاب وينتفع أن يستخلص منه الآراء التي تمس العيوب المشتركة بين التعليم الشرقي والتعليم الفرنسي دون أن يمسخ الكتاب أو يفسده … ولم أفعل غير هذا، وأنا أرجو أن تقرأ هذا الكتاب فتصل منه إلى نتيجتين اثنتين كلتاهما قيمة: الأولى الشعور بهذه العيوب الكثيرة الخطرة التي تفسد التعليم في مصر خاصة وفي الشرق عامة، الثاني العلم بالقواعد الأساسية التي يتخذها المصلحون المحدثون لتغيير النظم التعليمية على اختلافها وعلى اختلاف موضوعاتها وأطوارها، فالكتاب يبحث عن التعليم الفرنسي، ولكنه يدرس التعليم من حيث هو تعليم، من حيث هو وسيلة إلى تكوين نفس الفرد وإلى تكوين المُثل العليا للأمم والشعوب، وقد تتغير النظم التعليمية بتغير البيئة وأطوار الجماعات ولكن هذا التغير لا يمس هذه النظم إلا في دقائقها ومفصلاتها، فأما جوهر التعليم فواحدٌ لا يتعدد وإن أخذ صورًا مختلفة وأعراضًا متفاوتة، وهذا الجوهر هو أن هناك نفسًا إنسانية أمامها طبيعة، ومن الحق على هذه النفس أن تُحسن العلم بهذه الطبيعة لتستطيع أن تعيش.

هذا هو جوهر التعليم وغايته مهما تختلف الأمم ومهما تفترق الشعوب، وإذا كان هذا حقًّا فسبيل المشرفين على التعليم أن يحسنوا درس علم النفس في أطوارها المختلفة، وأن يلائموا بين هذه الأطوار وبين ما ينبغي أن يقسم لها من العلم.

إلى هذا قصد المؤلف فأحسن البحث وانتهى إلى نتائج — إن لم تكن قاطعة — فهي عظيمة القيمة، وأحسب أني لم أقصر في الترجمة ولم أفسد التحليل، وأرجو أن يكون هذا الكتاب نافعًا في الشرق كما نفع في الغرب.

المعرب

طه حسين

مقدمة هذه الطبعة الجديدة

كان لهذا الكتاب قراء كثيرون فقد طُبع خمس عشرة مرة وتُرجم إلى لغاتٍ عدة، ومع ذلك فلم ينته نجاحه بعد، على أن تأثيره في رجال الجامعة ظل ضعيفًا جدًّا، ذلك أن أساتذتنا محصورون في برامج ضيقة شديدة، فهم لا يستطيعون أن يخرجوا بالتعليم عنها، وهم يعلِّمون ما في هذه البرامج بنفس الطرائق التي اتُبعت في تعليمهم.

على أن هناك أسبابًا أخرى تحول دون تغير مذهبنا في التعليم سنجدها في هذا الكتاب، وهي تُظهر السبب في أن الحرص الشديد على الإصلاح يظل عقيمًا، وهناك دليل جديد على هذا العقم تأتَّى لي استكشافه في هذا الظرف الذي سأقصه عليك:

قرأ هذا الكتابَ في إحدى طبعاته القديمة عضوٌ مشهور من أعضاء مجلس الشيوخ لا أعرفه إلا بالشهرة، وهو الأستاذ ليون لابي العضو بالمجمع العلمي والمجمع الطبي، فأقبل يزورني لينبئني بعزمه على أن يُلقي في مجلس الشيوخ خُطبةً قوية يطالب فيها بإصلاح التعليم عندنا، وجاء هذا العالِم مرات يناقشني في هذا الموضوع كما ناقش فيه أصدقاء آخرين، وكانت نتيجة هذه المناقشات أن إصلاح التعليم لن يتأتَّى إلا إذا غُيرت نفوسُ الأساتذة ثم نفوس الآباء ثم نفوس التلاميذ، فاضطر هذا الشيخ النابه إلى أن يعدل عن خطته أمام هذه البداهة القاهرة.

ولقد توخيت في الطبعات القديمة أن أقتصد في ذكر التعليم في البلاد الأجنبية، ثم بدا لي أن من النفع أن أتنزل إلى التفصيل، فخصصت في هذه الطبعة فصولًا لمناهج التعليم في البلاد التي بلغ فيها التعليم أقصى أطوار الكمال الممكن وهي الولايات المتحدة الأمريكية، وهذه الفصول تُظهر بُعد الهوة التي تفصل منهجنا ومنهجهم في تصور التعليم.

ذلك أن الأساتذة الأمريكيين يسترشدون بدرايةٍ صحيحة بعلم النفس، فيعرفون كيف ينمُّون عند التلميذ قوة الملاحظة والتفكير والحكم والخلق، وأثر الكتاب في هذا التعليم

ضعيف جدًّا، بينما الاستظهار لا يؤثر فيه أثرًا ما، نقيض هذا بالدقة هو الذي يجري في جامعتنا، فالشاب الفرنسي منذ يدخل المدرسة الابتدائية حتى يصل إلى التعليم العالي لا يعقل إلا استظهار الدروس، وقد تفلِت بعض العقول المستقلة من هذا الأثر السيئ أثر الجامعة، ولكن جمهور الناس يخضع له أبدًا، وهذا هو السبب في أن فرنسا إذا كان فيها نفر قليل ممتاز يحفظ مكانتها في العالم فإن رجال الطبقة الوسطى فيها — أولئك الذين هم عماد الحضارة — يضعفون شيئًا فشيئًا عن القيام بواجبهم الاجتماعي، وكيف يمكن أن يتكونوا إذا كان تعليمنا لا يخلقهم؟

وستُظهر كل صفحة من هذا الكتاب دليلًا يقدمه رجال الجامعة أنفسهم على أن تعليم هؤلاء الناس ينحصر في استظهار الكتب الدراسية، ذلك شأن أشهر مدارسنا وهو مدرسة الهندسة، لا يزيد الطالب فيها على أن يحفظ استعدادًا للامتحان أشياء لم يعرفها إلا بالذاكرة فما أسرع ما تُنسى.

ولقد أحسن الحكم على هذا التعليم الفقير جدًّا الذي يُعطى في هذه المدرسة خريج من خريجيها، هو المسيو بيليطان المفتش العام للمناجم في بحث نشرته المجلة العامة للعلوم في ١٥ أبريل سنة ١٩١٠، وإليك قليلًا مما جاء فيه:

> لا يتجه التعليم إلا نحو الامتحان، فيفقد كل صفة علمية ولا ينُمي إلا الذاكرة، وإذ لم يكن يُطلب من طالب الهندسة إلا أن يستظهر درسه دون أن يُكلف بحثًا علميًّا خاصًّا، فليس من سبيلٍ إلى معرفة قيمته الحقيقية، فيفوز أعظم الفوز حتى في الحساب أولئك الذين قويت ذاكرتهم وضعف حظهم من الذكاء، نجدهم دائمًا في أول الصف بعد الامتحان.

وقد يُقال إذا كان تغيير التعليم عندنا مستحيلًا أو قريبًا من المستحيل فما نفع كتاب يُنشر في التعليم؟ أليس من المعروف أن هذه المجموعات التي لا تُحصى من هذه الكتب التي تظهر في كل يوم في التعليم لا يقرأها إلا مؤلفوها؟

كذلك كنت أسأل نفسي منذ عشر سنين حين ساءني هذا الانحطاط الذي تقودنا إليه الجامعة، فأخذت أفكر في تأليف هذا الكتاب، ومع ذلك فقد أكرهت نفسي على كتابته؛ أولًا لأنه لا ينبغي بوجهٍ من الوجوه أن نتردد في إعلان ما نعتقد أنه نافع، ثم لأني كنت مقتنعًا بأن الفكرة الصحيحة لا بد من أن تنبت قريبًا أو بعيدًا، مهما تكن الصخرة التي تُلقى عليها هذه الفكرة يابسة صلبة.

ولم آسف على نشر هذا الكتاب، فقد قرأه قراءٌ كثيرون لم أكن أنتظر أن يقرءوه، وكان له أثر خاص كنت له أقل توقعًا، لم يحدث هذا الأثر في الجامعة التي بلغت منها الشيخوخة أن أصبحت غير قابلة للتغيير، وإنما حدث في طبقة من الناس لم أكن قط قد فكرت فيهم.

ذلك أن مباحثي قد كان لها صدى في مدرسةٍ خطيرة قد خُصصت لتخريج قوادنا العسكريين، أريد المدرسة الحربية التي حماها حسن الحظ من تأثير الجامعة، فقد عني أساتذة علماء كالجنرال بونال والكولونل دي مودوي وآخرين كثيرين بتعليم المبادئ الأساسية المبسوطة في هذا الكتاب بطبقةٍ نابهة من الضباط.

ذلك أن نفع طرائق التعليم التي تسمح بتنمية الحكم والتفكير والملاحظة والإرادة وضبط النفس كان يجب أن يظهر في صناعة الحرب بنوعٍ خاص.

فإن اكتساب هذه الخلال وتحويلها إلى صفاتٍ عاديةٍ لا يشعر بها صاحبها حتى تصبح مصدر سيرتنا هو فن التربية، وقد فهم الضباط فهمًا صحيحًا ما لم يستطع رجال الجامعة أن يلموا به إلمامًا، وقد ظهر على ذلك دليل جديد في الكتاب الحديث الذي نشره قومندان أركان الحرب المسيو جوشير بعنوان «بحث في نفسية الجند والقيادة»، فيه نُشرت المحاضرات التي ألقاها على الضباط وفصَّل فيها طرائق التعليم التي بسطها معتمدًا على النتائج الحديثة لعلم النفس، ولعل جامعتنا تخضع لهذا الإصلاح الذي ترفضه بواسطة الجيش.

ثم لم يبدأ رواج أصول التربية المبسوطة في هذا الكتاب في الجيش الفرنسي وحده، فقد قال كاتب في بحث مفيد جدًّا نشرته المجلة البحرية العسكرية في إنجلترا في ٨ مايو سنة ١٩٠٩ ما يأتي:

> لم تعرف التربية قط تعريفًا بلغ من الوفاء والدقة ما بلغه تعريف جوستاف لوبون؛ إذ يقول: «إن التربية هي الفن الذي يمكِّن من إدخال الشعوري في اللاشعوري»، وقد قبل رؤساء أركان الحرب الإنجليز هذا الأصل على أنه أساس للوحدة بين العقيدة والعمل في التربية العسكرية، هذه الوحدة التي نحن محتاجون إليها.

ثم يُظهر المؤلف بإتقانٍ تطبيقي هذا المبدأ في التعاليم العسكرية الإنجليزية الجديدة، ذلك أن رؤساء أركان الحرب الإنجليز قد عرفوا أن ليس العقل هو الذي يبعث على العمل

في ميدان الحرب وإنما هي الغريزة، ومن هنا وجب الاجتهاد في تحويل الشيء المعقول إلى شيءٍ غريزي بنوعٍ خاص من التربية، فاللاشعوري هو مصدر القرارات السريعة، «يجب أن تصبح المهارة ووحدة المذهب شيئًا غريزيًّا بفضل التربية …» ذلك أحسن ما يمكن أن يُقال.

الكتاب الأول

البحث لإصلاح التعليم

الفصل الأول

تصور أساتذة الجامعة للتعليم

١

تاريخ هذه المحاولة المستمرة غير المُنتجة — محاولة تغيير مذاهبنا في التعليم منذ ثلاثين سنة — مملوء بالفوائد النفسية، وهو يعين على إثبات أن الأفكار الوراثية شديدة الأثر جدًّا في تدبير مستقبل الشعوب، وأن هذا التصور اللاتيني القديم الذي يرى أن النظم التي مصدرها العقل الخالص يمكن أن تتحول وتتغير بإصدار القرارات خطأ لا نصيب له من الصحة.

فمنذ زمن طويل ما برحت أصوات الثقات تعلن أن تعليمنا غير منتج وغير ملائم للمعقول، وقد بُذل كل جهد لإصلاح التعليم، فلم يُنتج كل تغيير إلا فسادًا، وستجد في هذا الكتاب أسباب هذا الفشل، وربما كان من أهمها جهلنا العميق بأسباب فساد التعليم في بلادنا، أليس هناك من سبيل إلى شفاء العلة إذا لم تتعرف أصولها؟ وإنما تستطيع أن تحيط بمقدار هذا الجهل إذا قرأت هذه المجلدات الستة الضخمة التي تشتمل على التحقيق البرلماني في أسباب فساد التعليم، كيف تصل الأشياء إلى العقل؟ وكيف تثبت فيه؟ وكيف يتعلم الإنسان الملاحظة والحكم والتعقل والإحاطة بطرائق البحث؟ هذه المسائل الأساسية لم يكد يتعرض لها الباحثون، وقد أجمع الذين تكلموا أمام لجنة التحقيق على سوء نتيجة التعليم، ولكن لِمَ كانت النتيجة سيئة؟ يظهر أنهم جهلوا ذلك جهلًا تامًّا.

٢

أدهشني هذا الجهل الشديد لطائفةٍ من المبادئ النفسية الأساسية فعُنِيت في هذا الكتاب بأن أُظهر الأسباب الحقيقية لانحطاط التعليم عندنا، وأن أُبين أن برامج التعليم التي يفترضونها مصدر الشر كله بريئة من هذا.

ولو أن من الممكن أن تتغير آراؤنا الوراثية لكان كتابي نافعًا، فأنا مضطرٌ إلى الاعتراف بأن كتابي مع نجاحه في السوق لم يستطع في فرنسا — على أقل تقدير — أن يرشد أو يقنع رجلًا واحدًا من رجال الجامعة، وما يزال أساتذة الجامعة عندنا يبحثون عن أسباب انحطاط التعليم، هذه الأسباب التي كنت أظن أني بيَّنتها وأرشدت إليها.

وقد تُلمُّ بضعف أساتذتنا عن استكشاف هذه الأسباب إذا قرأت الخطب التي ألقاها أشهرهم المسيو ليبمان والمسيو أبيل أمام جماعة ترقية العلم، فإن اسمي هذين الخطيبين ومكانتهما تكفي للدلالة على أن خطبهما يجب أن تُتخذ مصدرًا تاريخيًّا صحيحًا ممثلًا لآراء زعماء الجامعة في التعليم.

فقد قال المسيو ليبمان وهو في ذلك يوافق جمهور زملائه: «إن تعليمنا على اختلاف درجاته قد بلغ من الانحطاط منزلةً لا سبيل إلى الانحطاط بعدها.» وكان الأستاذ الجليل يُظهر مقدار المعونة التي يقدمها أبناء الجامعات الألمانية للصناعة وعجز طلابنا عن مثلها، وكان يبيِّن «هذا التأثير الألماني العالمي الذي يبعث إلى مصانع أوروبا وأمريكا بمن تحتاج إليهم من العلماء»، وبينما يرقى العلم الألماني والصناعة الألمانية باضطرادٍ ينحط علمنا وصناعتنا من يومٍ إلى يوم.

ولما لاحظ الأستاذ الرقي الألماني والانحطاط الفرنسي اضطر إلى أن يبحث عن أسبابهما، ومع أنه بذل جهدًا عظيمًا للوصول إلى هذه الأسباب فهو لم يصل حتى إلى افتراضها، على أن تفكيره إن أخطأه الصواب فله قيمة غريبة، فهو يرى أن مصدر انحطاط التعليم عندنا أن نظامه يرجع إلى أصل صيني حمله إلينا اليسوعيون: «إذا كنا قد نجد هنا من حينٍ إلى حين جهلًا لا سبيل إلى اختراق حُجبه، جهلًا متأدبًا حائزًا للشهادات كما يوجد ذلك في الصين، فسبب ذلك واضح: هو أن فن التربية قد حُمل إلينا من الصين، هذه حقيقة تاريخية فإن فن التربية عندنا وليد الحكم القديم، نشأ في هذه الكلية القديمة، كلية لويس الأكبر، وهذه الكلية قد أقامها مرسلون يسوعيون بعد عودتهم من الشرق الأقصى.»

وبعد أن وصل الأستاذ الجليل إلى استكشاف العلة حاول البحث عن الدواء: لا شيء أسهل منه، لأجل أن يكون التعليم راقيًا حقًّا يجب أن يستقل استقلالًا تامًّا عن موظفي وزارة المعارف، فيصيح الأستاذ مغضبًا: «إن الضرورة الشديدة تقضي أن يُخلَّص التعليم من هذا الادعاء البيروقراطي، وأن تُحرر الجامعات من سيطرة السلطة التنفيذية، ذلك أن هذه السلطة ما زالت تثقل على التعليم العالي وتأخذه بطرائقها التعليمية التي ورثتها عن العهد القديم، ألا يتاح لنا وزير جريء يسلب السلطة التنفيذية حق إعطاء الدرجات والألقاب.»

وقد علم البيروقراطيون فزعين بماذا يُتهمون، وقد دُهشوا حين رأوا أستاذًا من أساتذة السربون يجهل أن رجال الجامعة وحدهم هم الذين يضعون البرامج، ويمتحنون الطلبة ويقررون الشهادات التي تعطيها السلطة التنفيذية.

ولا ينبغي أن تظن أن مثل هذه الآراء التي قدمنا تفصيلها مقصورة على أستاذٍ واحد، فكل أساتذة الجامعة يرون هذه الآراء أو أمثالها، كأن هؤلاء الاختصاصيين العظماء قد فقدوا كل قدرة على التفكير والملاحظة متى تجاوزوا موضوع اختصاصهم.

لن يفلح بلد يحكمه مجلس من العلماء كما عرض ذلك بعض السذج من الفلاسفة، وتجد دليلًا آخر على عجز الأساتذة عن فهم الأسباب التي دعت إلى انحطاط التعليم إذا قرأت خُطبة أخرى كخطبة الأستاذ ليبمان ألقاها أمام الجماعة نفسها — جماعة ترقية العلوم — الأستاذ أبيل عميد قسم العلوم في باريس.

فهو كزميله يبتدئ بنقد التعليم وإعلان أنه لا يستطيع أن ينمي العقل؛ لأن الامتحان في جميع درجاته ليس إلا اختبارًا للذاكرة.

النقد صحيح ... ولكن الأستاذ لم يفهم أصل الداء، فكان دواؤه الذي وصفه عقيمًا لا يدل على شيء، فكل سطر من أسطره ينم عن أنه متردد فيما يفكر، وآية ذلك ما سترى من مشروعه للإصلاح:

«ترى الإدارة العلة وتجتهد في أن تجد الدواء، وهذا الدواء بنوعٍ خاص في أن توجد صلات دائمة بين مدارس المعلمين الأولية وبين التعليم العالي!» ثم يقترح في مكانٍ آخر: «أن ينتفع بالجامعات في الدرس العلمي»، وفي مكانٍ آخر يقترح إصلاحًا عظيمًا هو إلغاء قسم كبير من الدروس التي تُلقى في معرض النبات وتحويل هذه المعارض إلى متاحف أهلية تُعرض فيها الفصائل والأنواع النباتية.»

ثم انتهى الخطيب بالشعور أن في آرائه شيئًا من الضعف، فعاد في مقاله إلى هذا الموضوع وأكد أن: «أول إصلاح يجب هو ترتيب مواد البرامج باعتبار قيمتها العملية، والثاني تطبيق هذه القاعدة في الجامعات وفي إدارتها، فيضيق تعليم بعض المواد ويوسع تعليم المواد الأخرى، وتلغى دروس وتوجد دروس أخرى.»

فترى أن أحدًا من هؤلاء الأساتذة العلماء لم يصل بعد إلى افتراض أن مصدر الشر هو مناهج التعليم لا برامجه، وأن هذه المناهج هي التي يجب أن تُغير، فأما اقتراح أن تُمد بعض البرامج وتقصر الأخرى وأن تُلغى دروس وتنشأ دروس، فلغو من الكلام لا خير فيه؛ لأنه لا يعتمد على فكرةٍ أساسية.

يظهر أن مسألة التعليم قد سحرت الناس، فقد أُلقيت خطبةً ثالثة أمام جماعة ترقية العلوم، ألقاها عضو معروف من أعضاء المجمع العلمي هو المسيو ش. لالمان.

وليس بنا حاجة إلى أن نقول إن مسيو ش. لالمان ليس من رجال الجامعة، فذلك يظهر جليًّا في الملاحظات الصحيحة الدقيقة التي تزيِّن خطبته.

يذكر الخطيب أولًا أن الغرض من التعليم إنما هو تكوين العقل، ثم يلاحظ أن الجامعة لا تُحسن تعليم اللاتينية ولا الفرنسية ولا شيئًا ما، ثم يشعر من جهة بأن الإصلاح مستحيل في الحالة الحاضرة، فيقترح أن يكون ما يدرس على أقل تقدير متصلًا بالموضوعات النافعة، فإن اللغات الحية والعلوم ليست أقل قدرة على تكوين العقل من اللغة اللاتينية.

يجب أن نعتقد أن نقد مسيو لالمان قد أصاب موضع الضعف، فقد أحدث حركة سخط عنيفة في صف رجال الجامعة، ولم يوفق الخطيب إلى إقناع صحيفة كبرى بأن تنشر رده على مقالات حادة نشرها أحد القليلين الذين يعجبون بمناهجنا التعليمية.

٣

أثبتُ جملًا من الخطب الرسمية التي أُلقيت حديثًا؛ لأبين إلى أي حدٍّ من الغور وصل جهل أساتذتنا فنَّ التعليم، كل هؤلاء الأخِصَّائيين النابهين مهرة مجودون كما قلت ما داموا في معاملهم أو مكاتبهم، فإذا تجاوزوها وهنت أسباب تفكيرهم وضعفت قوتهم على الحكم ضعفًا ظاهرًا.

جهل الجامعة لا يسمح لها أن تفهم أن السبب الأساسي لما تشكو منه من الانحطاط إنما هو فقر مناهجها التعليمية، ولن يحتاج قراء هذا الكتاب إلى أن يلموا بكثير من

صحفه ليفهموا هذه المناهج وما يمكن أن تُحدث من أثر، وليروا أنها واحدة في جميع فروع التعليم العالي والثاني والأول، المنهج واحد سواء في ذلك قسم من أقسام الجامعة أو مدرسة المعلمين أو مدرسة الهندسة أو مدرسة من مدارس الزراعة أو مدرسة أولية، يمكن أن تغير البرامج كما يقع ذلك في كل يوم، ولكن هذا التغيير لا يمس منهج التعليم فلا يمس نتيجته، بل قد انحطت هذه النتيجة انحطاطًا فاحشًا عما كانت منذ ثلاثين سنة، ذلك أنهم فكروا في إصلاح التعليم بتغيير البرامج وتعقيدها، فإذا أردت أن تعرف ما يمتاز به تعليمنا في جميع درجاته فهو التعقيد والتكلف البيزنطي وازدراء الحقيقة الواقعة، ويكفي أن تقارن بين الكتب المدرسية اليوم والكتب المدرسية القديمة لتعرف بأي سرعة قوي هذا الميل، ذلك أن مؤلفي هذه الكتب يعلمون أي نوع من الكتب يجب أن يؤلفوا؛ ليرضوا زعماء الجامعة الذين يملكون تقديمهم وتأخيرهم فلا يكتبون إلا ما يرضيهم، فالأستاذ الذي ينشر الآن كتابًا على نحو هذا الكتاب المتقن الذي نشره تندال في الضوء والصوت والحرارة، يفقد كل قيمة ويمضي حياته خاملًا في مدرسة من مدارس الأقاليم.

ومما لا شك فيه أن التلميذ لا يفهم شيئًا من هذه السخافات التي تُلقى إليه باسم العلم أو الأدب، فهو يستظهر منها نُتفًا يعد بها الامتحان، فإذا مضت ثلاثة أشهر ذهبت هذه المحفوظات كأن لم تكن، فقد أظهر مسيو ليبمان للجنة التحقيق — ويجب تصديقه؛ لأن مسيو دربو قد أيَّد أقواله — أن أكثر الحائزين للشهادة الثانوية يعجزون بعد مضي أشهر على الامتحان أن يحلوا مسألة حسابية، وقد اضطرت الجامعة إلى أن تنشئ في السربون درسًا خاصًّا للحساب الأولي لحملة الشهادة الثانوية العلمية الذين يريدون أن يحصلوا على شهادة علوم الطبيعة والمواليد الثلاثة.

لا يبقى في نفس الشباب الذي مر بالمدارس الثانوية من كل هذه الكتب التي استظهرت بمشقةٍ وعناء إلا سخط شديد على الدرس، وازدراء عميق لكل ما هو علمي، بذلك ينبئنا الأستاذ ليبمان أيضًا فيقول: «إن العقل العلمي أقل شيوعًا في فرنسا منه في أي بلد من بلاد أوروبا، أقل شيوعًا منه في أمريكا واليابان، وقد أحست الصناعة الأهلية أضرار هذا الجهل إحساسًا شديدًا كما ظهرت أضراره في غير الصناعة، ما سبب هذا الشر؟ يجب أن نتهم تعليمنا العام الذي لا يعرف من التربية إلا تربية العهد القديم.»

كل هذا حق، ولكنا نكرر أن الصينيين والبيروقراطيين ليسوا مصدر البلاء، فالجامعة في هذه الأيام تستمتع بحريةٍ مطلقة، والسلطة العامة لا ترد لها طلبًا وهي تغدق عليها

الأموال، ثم هي تغير دائمًا برامجها دون أن تمس مناهجها بشيءٍ من التغيير، ومع ذلك فيجب عليها أن تعكس فتغير المناهج دون البرامج، وستظل نتيجة التعليم سيئة ما دامت الجامعة لا تفهم هذا.

فليس من سبيلٍ إلى إحياء الجيف، إذن فلا أمل في أن ترضى الجامعة بهذا التغيير، بل إذا أرادت أن تغير مناهجها على بعد هذا وتعسره فأين تجد الأساتذة القادرين على تحقيق هذا الإصلاح، وهل يمكن أن تأمل أن أساتذة الجامعة يرضون أن يستأنفوا تربية أنفسهم من جديد؟

فقد يدلك ما سنذكره على أن من العسير جدًّا أن نجد أساتذة يعلِّمون طلابنا كما يتعلم الطلاب في البلاد المجاورة.

لما وُكل إلى الأستاذ أستوفيه منذ سنين إدارة مدرسة التلغراف التي لم تكن أنتجت إلى ذلك الوقت إلا أسوأ النتائج وأردأها، حاول عبثًا إقناع الأساتذة بتغيير مناهجهم التعليمية، فلما رأى أن جهوده كلها عقيمة اضطر إلى تغيير الأساتذة أنفسهم، وإن كان هؤلاء الأساتذة من خيرة الأساتذة المعروفين، وفيهم أستاذ في مدرسة الهندسة … استبدل تسعة من ثلاثة عشر، ولكن الصعوبة كانت عظيمة جدًّا في وجود من يخلفهم ويصطنع في التعليم مناهج منتجة، حتى تساءل مدير المدرسة ألا يجب أن يُلتمس هؤلاء الأساتذة في البلاد الأجنبية، والنصيحة الوحيدة التي يمكن تقديمها إلى الأسر الغنية إنما هي إرسال أبنائهم للدرس في ألمانيا أو سويسرا أو أمريكا … ومن المؤلم جدًّا أن نلاحظ أننا برغم هذه المئات من الملايين التي أنفقناها على التعليم لا نزال بحيث نحن من الانحطاط.

٤

إن لدينا أساتذة في المدارس الثانوية أذكياء برغم انحطاط التعليم العالي الذي تلقوه، ولكن ضعفهم عن الإصلاح كامل لا يحتاج إلى مزيد، فهم يصطنعون مناهج التعليم التي خضعوا لها ويتبعون برامج لا يستطيعون أن يتجاوزوها.

ولقد أفضى إليَّ بعض الأساتذة بذات أنفسهم بعد أن نُشرت الطبعات الأولى من هذا الكتاب، فإذا شكاتهم قد دلتني دلالة واضحة على أن كثيرًا من أساتذتنا يشعرون بضعف مناهج التعليم في الجامعة، ويعلمون حق العلم أن التلاميذ يضيِّعون ثمانية أو عشرة أعوام في المدارس الثانوية دون طائل، ولكنهم مكرهون على أن ينفذوا بالدقة أمر الرؤساء فهم لا يستطيعون تغييرًا.

التربية بمعناها العام تشمل التعليم وتكوين الملكات الخلقية والعقلية، فأما التربية الخلقية فلا تعنى بها الجامعة بوجهٍ ما، فأما الملكات العقلية فلا تعنى منها إلا بواحدةٍ هي الذاكرة، فأما الحكم والتفكير وفن الملاحظة ومناهج البحث … فمُهملة إهمالًا تامًّا لأنها لا تُلاحظ في الامتحان.

كل التعليم الثانوي ينحصر في الكتب المدرسية والأمالي المدرسية التي يجب أن يستظهرها الطلاب ويتلوها عن ظهر غيب، ولقد قال لي أحد الأساتذة في مدرسةٍ ثانوية كبيرة: «لقد أقدمتُ على عملٍ خطير يحتاج إلى شجاعةٍ عظيمة؛ لأني علَّمت تلاميذي علم النبات بواسطة تشريح النباتات أمام أعينهم دون أن أكتفي بإملاء الألفاظ والاصطلاحات.» وكل العلوم الأخرى كالطبيعة والكيمياء وما إليها إنما تدرس بهذه الطريقة طريقة الاستظهار.[١]

وكل ما تنزلت إليه الجامعة من المناهج التجريبية هو إظهار بعض الآلات من بعيد للطلبة واستخدام هذه الآلات استخدامًا نادرًا جدًّا، مع أن الجامعة لا تنفك تُرَغِّب في المناهج التجريبية وتحث عليها وإن كانت في الحقيقة تزدريها، وسنرى في هذا الكتاب أن تعليم الآداب واللغات والتاريخ ليس أقل سوءًا من تعليم العلوم.

بهذه المناهج الخاطئة قتلت الجامعة في فرنسا قتلًا نهائيًّا ذوق الدرس العلمي الصحيح والبحث المستقل، يستظهر التلميذ صابرًا هذه الكتب الثقال التي يعيدها فيفتح أمامه كل باب حتى باب الأستاذية، ولكنه لا يستطيع أن يقوم بأي عمل شخصي، وقد انطفأ في نفسه كل استعداد للبحث أو الابتكار، لا تنقصنا المعامل — بل لدينا منها أكثر مما ينبغي — ولكن غرفها تظل في أكثر الأحيان خالية.

فإذا اختلف الطلبة في أوقاتٍ متباعدة إلى هذه المعامل التي تكلف ولا تفيد ليستعدوا فيها للأستاذية، فكن واثقًا أن الطالب منهم إنما يزورها لأول مرة وآخرها، على أن الجامعة لا تسمح للأساتذة بأي استقلالٍ وابتكار، فإذا ظهر عند أحدهم ميل ولو قليلًا إلى الشذوذ قمعته في الحال مراقبة بيزنطية شديدة، لقد كنا خاضعين لترتيبٍ شديد بحكم هذه القرون التي مضت في الملكية والكاثوليكية، ولكن الجامعة رتبتنا ترتيبًا أشد

[١] لم تتجاوز أوامر الجامعة أن تأذن بشيءٍ من الدروس العملية في علم الطبيعة بالمدارس الثانوية، ولكن ينبئنا الأستاذ مرميه (في المجلة العلمية شهر أكتوبر سنة ١٩٠٩) بأن النتيجة سيئة جدًّا؛ لأن الأساتذة والآباء يزدرون كل شيء إلا الكتاب الذي يُحفظ ويُعاد في الامتحان ويرون العناية بغيره إضاعة للوقت.

جدًّا، فهي التي تعلم أرقى طبقات الجماعة وتمسك بيدها مفاتيح الأعمال جميعًا، فمن لم يدخلها فلن يصل إلى شيء.

كان في فرنسا قبل انتشار نظام الجامعة علماء مستقلون شرفوا بلادهم ورفعوا من شأنها، وقليلٌ جدًّا أولئك الباحثون غير الرسميين الذين هم بقية أولئك الذين مضوا من قبل، ولكنهم قد ألقوا السلاح وانصرفوا عن الجهاد؛ لأن المعونة تنقصهم ولأن جيش الجامعة يأخذ عليهم الطريق، ولن يكون من اليسير تعويضهم.

٥

تجد في فرنسا آلافًا من الناس يشعرون بنقص التعليم، ولكني لا أثق بأنك تستطيع أن تجد عشرة قادرين على أن يضعوا للإصلاح برنامجًا صحيحًا نافعًا.

لم يظهروا منذ سنين حين فُكِّر في الإصلاح بعد ما أظهره التحقيق البرلماني من فساد التعليم، وقد انتهت هذه المحاولة كما تعلم إلى تقسيم العلوم إلى أقسامٍ مختلفة، وكان هذا النظام الجديد أسوأ من النظام القديم رغم ما كان عليه هذا النظام من الرداءة.

ولقد كتب وزير قديم وعضو بالأكاديمي الفرنسية يقول: «لقد كفت أعوام قليلة لإظهار ما في نظام التقسيم الدراسي من فساد، وكانت هذه الأعوام الخمسة كافية لإظهار أن التعليم الثانوي الذي هو بقية من النظام القديم غير مُلائم لهذا العصر الذي نعيش فيه، يجب أن نذعن للحقيقة الواقعة فقد انتهى عصر الألفاظ، ولم تبق التربية اللفظية صالحة للحياة، لقد جعلوا أجيالنا الحاضرة شعبًا من التلاميذ وطلاب الشهادات، جعلوها حيوانات تستبق، وأصبح ما يسمونه رقيًّا عقليًّا واجتماعيًّا ينحصر في إعادة ألفاظ بعينها إلى سن الثلاثين وفوق الثلاثين، وأصبحت القوة الوطنية ضائعة في هذه الألفاظ العتيقة غير النافعة: الاستظهار، والاستنساخ، والإعادة.»

لقد أظهر الكاتب ككثير غيره موضع الداء ولكنه مع الأسف لم يدل على الدواء، هذا العجز عن استكشاف الدواء لعلة يحسها كل واحد منا نتيجة من نتائج الوراثة التي تسيطر على حياتنا، فهناك أشياء لم تفهمها الشعوب اللاتينية فقط ويظهر أنها لن تفهمها أبدًا.

ولكنَّ أُممًا أخرى قد ورثت خصالًا غير خصالنا فأحسنت فَهم ما لم نفهمه، فمن البدهي مثلًا أن الأمريكيين عرفوا كيف يحلون مسألة التربية. واليابانيون الذين لم يكن

لهم ماضٍ يعوقهم قد اتخذوا المناهج الألمانية لأنفسهم صفقة واحدة، والناس جميعًا يعلمون إلى أي حدٍّ من الرقي العلمي والصناعي والعسكري قد أوصلتهم هذه المناهج في أربعين سنة.

وإذا كان القارئ يريد أن يتعرف غور الهوة التي تفصل بين تصورنا وتصور غيرنا للتربية، فليقرأ بعض الخطب التي تناولت التربية[٢] منذ عهدٍ قريب في إنجلترا، وليقارن بينها وبين خطب رجال الجامعة عندنا، تلك التي أشرنا إليها ونقلنا طرفًا منها في أول هذا الفصل، وأنا آسف لأني لا أستطيع أن أورد من هذه الخطب الإنجليزية إلا طرفًا شديد الإيجاز:

> ليس هناك شيء يجب أن تتوقاه الجامعة أشد مما تتوقى هذا العلم الواسع الذي يمس كل شيء دون أن يتعمق في شيء، فإنا نستطيع أن نحكم على الجامعة إذا رأينا طريقتها في تنمية نفسية الطلبة وميلهم إلى العلم.

وبعد أن حدَّث مدير كلية إيتون على توخي المناهج التجريبية قال: «فائدة هذه المناهج أنها تستخدم استخدامًا مضطردًا العقل والصبر والدقة وحسن التحديق ثم أنفع ملكات الخيال.»

وقد اختصر هذه الخطب مدير المجلة التي نشرتها فقال: «إذا كان منهج التعليم صحيحًا فليس يعنينا الموضوع الذي يُلقى على الطلبة، فقد أجمع الناس الآن على مقت التعليم القديم الذي كان يشحن الذاكرة بالألفاظ والجمل الأدبية والعلمية.»

٦

ومما لا خير فيه أن أطيل أكثر من هذا في مسائل سندرسها درسًا مفصلًا في هذا الكتاب، فسنرى أن كل ما عرض عندنا من طرائق الإصلاح عبث لا نفع فيه، فلن يفيد تغيير البرنامج ولا إلغاء الشهادة الثانوية بل ستظل النتيجة واحدة إذا لم نسلك إلى الإصلاح سبيله الصحيح.

---

[٢] ألقاها المستر أسكويت وزير المالية، والمستر هلدن وزير الحربية، والمستر ليتلتن مدير كلية إيتون، ويوجد ملخصها في الصحيفة الإنجليزية «نيتور».

ستظل النتيجة واحدة لما كررته من أن المناهج لم تغير، وليس من الممكن أن تطلب إلى أساتذة خضعوا لتربية خاصة أن يغيروا مزاجهم العقلي، فهم كما كوَّنهم التعليم العالي.

وإذن فيجب أن يُغيَّر التعليم العالي، ولكن كيف التفكير في هذا التغيير والمشرفون على هذا التعليم ليسوا هم البيروقراطيين، كما يريد أن يوهمنا عضو الأكاديمي الذي أشرت إليه آنفًا، وإنما هم رجال الجامعة؟ وكل ما يُكتب أو يقال في التعليم فليس له إلا قيمة فلسفية، فالإصلاح النافع حقًّا في التعليم العالي مستحيل استحالة مطلقة في فرنسا، فقد يجب أن يكون هذا التعليم حرًّا حرية مطلقة، وأن تُلغى ثلاثة أرباع النفقات المخصصة لكراسي التعليم العالي في الجامعة، على أن يسمح للأساتذة كما هي العادة في ألمانيا بأن يتقاضوا أجورًا من تلاميذهم، ذلك أن الجامعات الألمانية إنما تصل بواسطة التعليم الحر الذي يمكن الأساتذة من إظهار كفايتهم البيداجوجية إلى الأساتذة الأكفاء حقًّا، فقد يظهر بدهيًّا — فيما أعتقد — أن الأساتذة والمحضرين في الجامعة إذا تقاضوا أجورهم من الطلبة واستطاع الأساتذة الأحرار أن يعلموا فيها، فسيكون هناك تزاحم يُكره الأساتذة القائمين الآن على أن يغيروا مناهجهم التعليمية، فيوجدوا الصلة بين الطلبة والحقائق الواقعة، بدلًا من تحويل العلم إلى كتبٍ وصور وجمل، هنالك — وهنالك ليس غير — يعلم أساتذتنا أن سر التربية هو في الانتقال من المركب إلى المجرد، كما هي قاعدة العقل الإنساني، لا كما يفعلون هم فيسلكون طريقًا مضادة.

ومن الواضح أن البرلمان الفرنسي لن يستطيع بحجة الديمقراطية أن يقرر مثل هذه القواعد، ومع ذلك فأيهما أنفع: تعليم يكلف التلاميذ قليلًا ولكنه لا يفيدهم شيئًا، أم تعليم يكلفهم كثيرًا ولكنه ينفع بعض النفع؟ لقد أظهر المنهج الألماني قيمته وظهرت قيمة منهجنا أيضًا، فأنتج الأول تفوقًا بدهيًّا لألمانيا في العلم والصناعة، وأنتج الثاني انحطاطًا لفرنسا ليس أقل بداهة وهو يزداد في كل يوم.

إن عقائدنا الموروثة أثقل وزنًا من أن تزول أمام الإصلاح الذي نقترحه، فنحن لا نتقدم في سبيل حرية التعليم وإنما نسعى إلى احتكار الدولة له بواسطة الجامعة التي تمثلها، فالدولة الآن في فرنسا هي القوة الإلهية التي يُجلُّها الناس في جميع الأحزاب. فليس هناك حزب من الأحزاب إلا طلب إلى الدولة في كل يوم أن تصطنع لنا السلاسل والأغلال.

إذن فيجب علينا أن نذعن للجامعة، فستظل معملًا عظيمًا يخرِّج العاطلين والساقطين والثائرين حتى يأتي اليوم — وهو بعيد — الذي يفهم فيه الجمهور مقدار ما أحدثت من الضرر وجرت من الانحطاط، فيتحول عنها تحولًا لا عودة بعده أو يهدمها دون إشفاق.

وأختم هذا الفصل بهذه الجملة التي ختمت بها بحثًا كتبته منذ عشرين سنة عما يمكن أن يقوم به التعليم من النفع، فهذه الجملة حق الآن كما كانت حقًّا منذ عشرين سنة، وكما ستظل حقًّا في الراجح بعد خمسين سنة:

> تكاد تكون التربية الوسيلة الوحيدة التي يملكها الإنسان لتحقيق التطور الاجتماعي، وقد أظهرت التجارب التي قامت بها بلاد كثيرة مقدار ما يمكن أن تنتج التربية من النتائج، وإذن فلسنا نستطيع إلا أن نرى مع الحزب الشديد هذه الوسيلة الوحيدة، التي تسمح بترقية جنسيتنا حين ترقي ذكاءنا وأخلاقنا لا تنتج إلا إضعاف الذكاء وإفساد الأخلاق، ومع ذلك فهذه الجامعة الفانية ما تزال قائمة طلل من أطلال الماضي القديم السيئ سجن الطفولة والشباب، لست من الذين يؤثرون الهدم، ولكني حين أرى ما أحدثت الجامعة من شر وأقيسه إلى ما كان يمكن أن تُحدث من خير، حين أفكر في هذه السنين الغر سني الشباب التي نضيعها عبثًا، وفي هذا الذكاء الذي كان يخبو وفي هذه الأخلاق التي تنحط أبدًا، أذكر هذه اللعنات التي كان يستنزلها كاتو القديم على عدوة روما، وأعيد تلك الجملة التي كان يكررها دائمًا: لا بد من تخريب قرطاجنة.

الفصل الثاني

مصادر بسيكولوجية أظهرها التحقيق في أمر التعليم

لماذا كان الإصلاح مستحيلًا

١

كان التحقيق البرلماني الذي نُشر منذ أعوام في إصلاح التعليم الثانوي أكمل مصدر يمكن أن يُرجع إليه في حال هذا التعليم الحاضرة وفي نتائجه، فالباحث النفسي الذي يريد أن يعرف الآراء السائدة في فرنسا بشأن هذا التعليم ملزم أن يرجع إلى هذه المجلدات الستة الضخمة التي تشتمل على التقارير التي قدمها من استشير من رجال التعليم وغيرهم، فأساتذة الجامعة والمدارس الدينية والعلماء والأدباء وأعضاء مجالس الأقاليم ورؤساء الغرف التجارية وغيرهم كل أولئك قد بسط في هذا التحقيق آراءه واقتراحاته في الإصلاح بحريةٍ كاملة.

فإذا قرأت هذه المجلدات فقد وقفت لا على الإصلاح الذي يجب اتخاذه، ولكن على الحال النفسية للذين قدموا هذه الاقتراحات، فكلهم من طبقة المفكرين الذين يدعون دائمًا بالطبقة الحاكمة.

في كل صفحة من صفحات هذا التحقيق تُظهر خِلالَنا وعيوبنا، وقد يحتاج أمهر الباحثين في علم النفس إلى أعوامٍ طوال ليعلم ماذا يمكن أن تنتج له هذه المجلدات من النتائج العلمية.

ومع أن هؤلاء المفكرين يدورون دائمًا في دائرة ليس للنفوس اللاتينية أن تتجاوزها، فإن مشروعات الإصلاح التي عرضوها قد كادت تتجاوز العد، ومع ذلك فليس من هذه المشروعات واحد استطاع أن يظفر بالموافقة العامة، فكثير من الأشخاص الممتازين استطاعوا أن يؤيدوا بنفس الأدلة المعينة مشروعات متناقضة، فبعضهم يقترح إلغاء تعليم اللاتينية واليونانية، وآخرون يعتقدون أن إصلاح التعليم لن يتم إلا إذا أُتقن درس هاتين اللغتين ولا سيما اللغة اللاتينية، ويؤكدون أن «الاتصال بالعقل اللاتيني يلهمنا آراء عامة شاملة»، ولكن علماء نابهين يعلنون أنهم لم يستطيعوا قط أن يفهموا معنى هذه «الآراء العامة الشاملة» التي لم يوفق أحد قط إلى تعريفها ويلحون في الاقتصار على درس العلوم، فيجيبهم علماء ليسوا أقل منهم خطرًا بأن هذا التعليم الذي يُقترح إذا نُفِّذ كان خليقًا أن يغمسنا في بربرية عقلية غليظة، كلٌ يطلب أن تنسف البرامج نصرًا لاقتراحاته الخاصة.

ولكن إذا كان الذين اشتركوا في هذا التحقيق قد أجمعوا على وجوب تغيير البرامج، فليس منهم من فكر في تغيير المناهج التي تدرس بها هذه البرامج وما تشتمل عليه.

ولقد كان يظهر أن هذا الموضوع أساسي، ولكن أحدًا من الأساتذة الذين تكلموا أمام لجنة التحقيق لم يعرض له، كلهم يؤمن إيمانًا قويًّا جدًّا بما للبرامج من المزايا وليس منهم من يؤمن بقوة المناهج، ذلك أنهم قد نشئوا متأثرين بالمناهج القديمة، فهم لا يستطيعون أن يتصوروا إمكان استكشاف مناهج جديدة.

وأخصُّ ما دُهشت له حين قرأت هذه المجلدات الستة الضخمة هو هذا الجهل التام الذي يحيط بعلمائنا النابهين، جهلهم المبادئ الأساسية النفسية التي يجب أن يقوم عليها التعليم والتربية، لا تنقصهم في ذلك الآراء الأساسية، فلهم رأي قد بلغ من الانتشار والبداهة في أنفسهم أن أصبح من المستحيل أن يناقش.

هذا الرأي الأساسي الذي يقوم عليه التعليم في جامعتنا هو: أن الذاكرة وحدها هي الطريق التي تسلكها المعلومات إلى عقولنا لتستقر فيها، وإذن فيجب أن يعتمد على ذاكرة الطفل وحدها لتربيته وتعليمه، ومن هنا كانت أهمية البرامج المتقنة التي تنتج الكتب المدرسية المتقنة، فأساس التعليم يجب أن يكون استظهار الكتب والدروس.

مثل هذا التصور يمثل أشد الأغلاط الأساسية للجامعة خطرًا وشرًّا، ومن استمرار هذا الخطأ في الشعوب اللاتينية نتج أن انحطاطهم الذي لا شك فيه فيما يتصل بالتربية والتعليم.

سيُدهش علماء النفس في المستقبل حين يرون أن جماعة ضخمة من العلماء والمجربين قد اجتمعت للتشاور في إصلاح التعليم فلم يخطر لواحدٍ منها أن يلقي هذه المسألة: بأي طريق تصل المعلومات إلى العقل؟ وبأي وسيلة تثبت فيه؟ وماذا يبقى من هذه المعلومات التي لا تصل إلى العقل إلا بواسطة الذاكرة؟ فهل متاع الذاكرة قادر على البقاء؟

الجواب على هذه المسألة الأخيرة يجب أن يكون واضحًا منذ زمن طويل، فإذا كان قد بقي فيه شيء من الشك فإن مجلدات التحقيق كفيلة بإزالته، فإن تقريرات الأساتذة الذين هم أشد الناس اختصاصًا في الأمر مجمعة على أن شيئًا مما حفظ التلاميذ لا يبقى في نفوسهم بعد أن تمضي أشهر على الامتحان، وقد أثبتت التجربة أن المعلومات التي تصل إلى العقل بواسطة الذاكرة لا تثبت فيه إلا قليلًا.

إذن فليس من شكٍ في أن المناهج الأساسية للتعليم في الجامعة سيئة، ويجب البحث عن مناهج أخرى، ولقد كان كتَّاب التحقيق يؤدون إلى بلدهم أعظم خدمة لو أنهم وضعوا البحث العلمي عن هذه المناهج موضع مناقشتهم البيزنطية في البرامج وما يتصل بها، وإذ لم يفعلوا ذلك فلنحاول نحن فعله في هذا الكتاب، وسنُظهر أن التربية ليست إلا الفن الذي يمكِّن من تحويل الشعوري إلى اللاشعوري، وإنما سبيل ذلك إيجاد الحركة اللاإرادية التي ينشأ عنها تشابه الخواطر المتكررة الذي ليس للذاكرة فيه إلا أثر قليل، فالمربي الماهر يستطيع أن يوجِد الحركة اللاإرادية النافعة ويقضي على التي لا تنفع أو على التي تضر.

فكل التعليم خاضع لمبادئ نفسية قليلة سهلة، فإذا أمكن فهم هذه المبادئ كانت منارًا يُهتدى به في أحرج المواقف وأشدها ضيقًا، هذه المبادئ التي يحسها المربون الأجانب إحساسًا غريزيًّا مجهولة في فرنسا، جهلًا بلغ من الشدة أن أصبحت الجمل التي تدل عليها كأنها جمل لا تشتمل إلا على المتناقضات.

٢

إذن فكل ما اشتمل عليه التحقيق من بحثٍ لم يتناول إلا إصلاح البرامج، ومع ذلك فقد غُيرت هذه البرامج التعسة التي يُظن أنها أصل الشر كله قبل أن تظهر نتيجة التحقيق، ولقد اشتملت الأربعون عامًا الأخيرة على تغييرات لنظام التعليم الموروث عندنا تكررت ست مرات، ومع ذلك فإن فشل هذه المحاولة لم يرشد أحدًا إلى أنها غير نافعة.

إن إضافة هذه القوة العجيبة إلى البرامج مظهر من مظاهر هذه الأغلاط التي اختص بها الجنس اللاتيني، والتي ليس إلى شفائها سبيل والتي كلفتنا كثيرًا منذ قرن مضى، فنحن نعتقد أن إصلاح الأشياء يمكن أن يتحقق بإصدار الأوامر واتخاذ القرارات دون ملاحظة الظروف والأطوار، هذا المبدأ عام يتناول السياسية والاستعمار والتربية، وقد اتخذناه دائمًا فكان فشلنا فيه يعدل حرصنا عليه، كذلك كانت الدساتير المختلفة التي وضعت لتكفل لنا السعادة، كانت كثيرة غير نافعة كما كانت البرامج التي وضعت لتكفل لنا التربية الحسنة، كأن هذه الأمم اللاتينية لا تستطيع أن تثبت إلا على الاحتفاظ بخطئها.

لم يتفق الذين أبدوا آراءهم في التحقيق إلا على شيءٍ واحد هو نتيجة التربية والتعليم في الجامعة، فقد أجمعوا جماعًا يوشك أن يكون تامًّا على أن هذه النتيجة سيئة بغيضة، ذلك أن آثار التعليم ظاهرة فلم يكن بد من أن يقف عليها كل باحث، أما الأسباب فخفية ليس من السهل استكشافها، ومن هنا لم يصل إليها الباحثون.

كل الذين تكلموا أمام المحققين إنما فكروا على الطريقة القديمة التي يمتاز بها الجنس اللاتيني، والتي أظهرت في غير هذا المكان أنها أقوى من أن تقاوم، ولم يكن بد من الجهل الذي ينتج عن مثل هذا التفكير ليغفل هؤلاء الناس عن أن البرامج ليس لها أثر في هذه النتيجة السيئة، فإن برامج مشابهة لها في ألمانيا مثلًا تنتج نتيجة أخرى.

خرجت جامعتنا العتيقة واهنة من هذا التحقيق، فقد فقدت المدافعين عنها حتى الأساتذة الذين أنشأتهم بطرائقها، فإن اختلافهم الشديد في كل مسائل التعليم، وقصور ما عرضوا من طرق الإصلاح، والإصرار المتصل على تغيير البرامج، كل ذلك يدل دلالة واضحة على أننا لا ينبغي أن ننتظر من الجامعة نفعًا، فهي كالسفينة المعطلة تعبث بها الأمواج والرياح، فهي لا تعلم ماذا تريد ولا تعلم ماذا تستطيع، وهي تدور في ضروب من الإصلاح الكلامي دون أن تفهم أن طرائقها وروحها قد بليت بِلًى عظيمًا، وأصبحت لا تلائم أي فرعٍ من فروع الحياة في هذا الجيل، فهي لا تتقدم خطوة حتى تتأخر خطوات، فهي تقرر في يوم إلغاء درس الشعر اللاتيني ثم تصبح فتضع مكانه درس العروض اللاتيني، ولقد استحدثت الجامعة تعليمًا تسميه التعليم الحديث ألغت فيه درس اللاتينية واليونانية ووضعت مكانهما درس اللغات الحية، ولكنها تدرس هذه اللغات الحية كما تدرس اللغات الميتة غير معنية إلا بأسرار الأدب ودقائق النحو، حتى إن الطالب ليدرس فيها سبع سنين ثم لا يستطيع أن يقرأ ثلاثة أسطر دون أن يلجأ إلى

القاموس فيبحث فيه عن كل كلمة، يخيل إليها أنها تدخل إصلاحًا عظيمًا على التعليم إذا ألغت شهادة الدراسة الثانوية، ولكنها تخلق مكان هذه الشهادة شهادة أخرى لا تخالف الأولى إلا في أنها تسمى شهادة الدراسة، كل إصلاح ممكن في الجامعة ينحصر في أن توضع كلمات مكان أخرى، لقد وصلت الجامعة من أطوار الفناء إلى هذا الطور الذي يسبق الموت والذي يعجز الشيخ فيه عن أن يتغير.

هنالك شيء لا تراه الجامعة مع الأسف، لم تره لجنة التحقيق لأنه يتجاوز حدود الآراء اللاتينية التي أشرت إليها آنفًا، وهو أن الذي يجب تغييره إنما هي مناهج التعليم التي تدرس بها المواد التي اشتملت عليها البرامج.

ذلك أن هذه المناهج القديمة عقيمة بغيضة إلى النفوس، شعر بذلك مفكرون ممتازون مثل «تين» وأعلنوا آراءهم فيها متشددين، فقد أظهر هذا المؤرخ النابه في أحد كتبه الأخيرة أن جامعتنا ليست إلا نكبة من النكبات وأنها تقودنا في رفقٍ إلى الانحطاط، ولم ير الجمهور في ذلك إلا تهكم فيلسوف، ولكن التحقيق أظهر أن هذا التهكم لم يكن إلا حقيقة مؤلمة.

ولئن عجز أكثر الباحثين عن أسباب انحطاط التعليم فإن رداءة هذا التعليم كانت ظاهرة قبل التحقيق، فمنذ أعوام كثيرة كان الأستاذ هنري دفيل يقول في جلسةٍ علنية من جلسات المجمع العلمي: «أنا أحد أعضاء الجامعة منذ زمنٍ طويل وسأحال قريبًا إلى المعاش، ومع ذلك فأنا أعلن بكل صراحة ما أعتقد وهو أن الجامعة على نظامها الحاضر تسوقنا إلى الجهل الذي ليس فوقه جهل.»

وفي نفس هذه الجلسة كان أستاذ الكيمياء المعروف دوماس يشير إلى أنه: «قد ظهر منذ زمن طويل أن نظام التعليم إذا لم يُغير كان شرًّا على هذا البلد منتهيًا به إلى الانحطاط.»

ولكن ما بال هذه الأحكام القاسية التي تصدر عن علماء نابهين لا تنتج إلا تغيير البرامج؟ ما الأسباب الخفية التي تمنع تحقيق كل إصلاح نافع؟

٣

من اليسير أن ترى عيوب أي نظام من النظم القائمة سواء أكان نظامًا سياسيًّا أم نظامًا من نظم التعليم، من اليسير أن ترى هذه العيوب وأن تدل عليها، فإن النقد السلبي يقع في متناول الأذكياء العاديين، ولكن هؤلاء الأذكياء لا يستطيعون أن يتبينوا ما يمكن تغييره، مع ملاحظة المؤثرات المختلفة كالجنسية والبيئة وغيرهما، تلك المؤثرات التي تعتمد عليها هذه الأشياء المستحدثة، ذلك أن الشعور بمعنى الإمكان وتقديره خصلة حرمتها شعوب كثيرة أخصها الشعب الفرنسي.

فإذا امتحنت ما عرضه بعض الذين استشيروا في التحقيق من إصلاح أساسي، عرفت أنه يخلو لا من كل قيمة نظرية فحسب، بل من كل ما يسمح بإمكان تحقيقه، يخلو من كل ذلك لأسبابٍ سنبينها: وأهم هذه الأسباب أنه إن تحقق صدم رأيًا عامًّا قويًّا جدًّا في هذه الأيام، إن التعليم عندنا ومناهج التعليم على الأخص قد بلغت أشد ما يمكن أن تبلغ من السوء، ولكنها تلائم أهواء الرأي العام الذي عملت هي في تكوينه، وإن نظرة موجزة تلقيها على ما عرض من طرق الإصلاح لتبين لك السبب في أن تحقيقه غير ميسور.

فقد عرض بعضهم مثلًا أن نسلك مسلك الإنجليز فننقل المدارس الثانوية إلى خارج المدن؛ لنمنح التلاميذ من الهواء والفضاء ما هم في حاجة إليه للعب والتمرين، فقد يظهر هذا أن الإصلاح حسنًا جدًّا، ولكن الإحصاء يدل على أن المدارس الثانوية القليلة التي أُنشئت خارج المدن وأُنفقت عليها النفقات الضخمة ووفرت فيها أسباب الدعة والترف لا تكاد تُملأ؛ لأن الأسر تحرص على أن تحتفظ بأبنائها … فهذا وحده يكفي ليبين لك أن هذا الإصلاح المقترح ليس سهل التحقيق؛ إذ كيف يمكن إكراه الأسر على أن تغير آراءها في هذا الموضوع؟

وقد عُرض أيضًا أن تُستبدل باللاتينية واليونانية اللتين لا نفع لهما لغات حية نافعة جدًّا، وقد يكون هذا الإصلاح نافعًا ولكن أين السبيل إلى تنفيذه وقد أظهر التحقيق أن الأسر نفسها هي التي تحرص على اللاتينية واليونانية؛ لأنها تعتقد فيما أظن أن درسهما يشرف أبناءها ويميزهم من العامة، وكيف تستطيع الدولة أن تنزع من نفوسها مثل هذا الخطأ؟

ويُعرض علينا أيضًا أن نسمح للتلاميذ المسجونين بشيءٍ مما يستمتع به التلاميذ الإنجليز من هذه الشخصية وهذا الاستقلال، وليس أحب إلينا من ذلك، ولكن كيف

نستطيع أن نطلب إلى نظار المدارس مثل هذه التجربة ونحن نقرأ في التحقيق أن المحاكم قد أثقلت بعضهم بالغرامات الضخمة؛ لأن بعض التلاميذ الذين كلفوا العناية بهم قد جرحوا في ألعابهم.

ومن أشد الإصلاحات التي عرضت سذاجة وإن كان قد وجد أنصارًا كثيرين، هذا الإصلاح الذي يقضي بإلغاء الشهادة الثانوية، على أن تستبدل بسبع شهادات أو ثمان تُنال في آخر كل سنة بعد امتحان يقال له امتحان المرور، والغرض من هذا الإصلاح إعفاء التلاميذ الأغبياء من إضاعة أوقاتهم في المدارس، ذلك اقتراح قد يكون حسنًا جدًّا من الوجهة النظرية ولكن كيف يمكن تحقيقه؟ فإن الإحصاء الذي أعلنه المسيو بويسون يظهر لنا أن عدد الناجحين في الشهادة الثانوية يكاد يعدل خمسة آلاف في السنة يقابله مثله من الراسبين الذين أضاعوا أوقاتهم في المدارس، وذلك يعطي فكرة سيئة جدًّا من الأساتذة والبرامج التي تُوصل إلى مثل هذه النتيجة، ولكن أترى إلى المدارس الثانوية التي تزاحمها المدارس الدينية مزاحمة شديدة والتي يصيب ميزانياتها العجز في كل سنة، أترى إلى هذه المدارس تخسر خمسة آلاف من تلاميذها في كل سنة، ذلك أن لجان الامتحان التي تجرأ على إخراج مثل هذا العدد من المدارس لتستأثر به المدارس الدينية، لا تلبث أن ترى نفسها موضع سخط الأسر وضغط السلطة العامة فتميل إلى الرفق والتلطف، وتقبل كل التلاميذ ويعود الأمر إلى ما هو عليه اليوم.

هناك مصلحون آخرون يقترحون علينا أن ننسخ التربية الإنجليزية؛ لأنها من غير نزاع أرقى من تربيتنا بما لها من تأثيرٍ في تنمية الخلق وإظهار الشخصية وتقوية الإرادة، وبما لها من هذه الميزة الخاصة التي يظهر أننا لا نلتفت إليها وهي أخذ النفوس بحب النظام. هذا الإصلاح حسن جدًّا من الوجهة النظرية ولكنه مستحيل التحقيق، ذلك أن هذا النظام قد وضع لشعبٍ يمتاز بخلال موروثة تلائمه، فليس من الممكن أن يُنقل إلى شعبٍ آخر بخصالٍ مناقضة كل المناقضة لتلك الخلال، على أن التجربة لن تستطيع أن تثبت ثلاثة أشهر، فلست أعرف أسرة فرنسية تسمح بأن يعود ابنها من المدرسة وحده دون أن يرافقه من يأخذ له تذكرة من المحطة ويعينه على أن يركب الأمنيبوس، ويلفته إلى أن يلبس معطفه مخافة البرد ويلاحظه ملاحظة دقيقة حتى لا يسقط تحت عجلات القطار وهو يمشي أو تحت العربات في الشارع، أو أن يصيب عينيه بعض الأذى وهو يلاعب أترابه حرًّا، فلو أن أبناء هذه الأسر الحريصة استمتعوا بما يستمتع به أطفال الإنجليز من الحرية، فتركوا لأنفسهم يؤدون واجبهم متى شاءوا وكيف شاءوا ويلعبون

دون مراقبة أشد أنواع اللعب عنفًا وخطرًا، ويخرجون كما يشاءون، لأجمع الناس على الشكوى، فلا يكاد يقع أول حادث حتى ترتفع أصوات الأسر بالشكوى وتجمع الصحف على السخط والإنكار، وما هي إلا أن يُسأل الوزير في مجلس النواب ويُكره على أن يعيد النظام القديم أو يسقط، ولقد عرفت سيدة محترمة أصابتها أزمات عصبية قوية وأنذرت زوجها بالطلاق؛ لأنه استمع لنصيحتي حين أشرت عليه بأن يرسل ابنه إلى ألمانيا ليمكث فيها أشهرًا بعد أن أتم درسه في فرنسا،[1] فجعلت تقول كيف يمكن لأب بر بابنه حدب عليه أن يتركه يسيح وحده في ألمانيا وهو غر ناشئ لم يتجاوز الثامنة عشرة، وقد اضطر الأب إلى أن يعدل عن هذه الفكرة.

وربما لم تكن هذه السيدة الجليلة مخطئة حين شكت في كفاية ابنها للحياة وحده في سياحة قصيرة، فإنه لا يملك هذه الكفاية بوراثة ولا بتعليم فكيف يمكن أن يكتسبها؟

وإذا كان الإنجليز لا يحتاجون إلى من يدبرهم؛ فذلك لأن في نفوسهم ميلًا قويًّا إلى النظام يمكنهم من أن يدبروا أنفسهم، فليس في الأرض شعب يفوقهم في النظام وإجلال السنن الموروثة والعادات المقررة، ومن هنا استغنى الإنجليز عن هذه الرقابة الدائمة؛ لأن النظام طبيعة من طبائعهم، ثم إن تربية رياضية شديدة جدًّا تقوي في نفوسهم هذا النظام ولا تعصم التلميذ من التعرض لأخطار لن يسمح الأب الفرنسي بأن يتعرض لها ابنه، وإذن فيجب أن نقتنع بأنه ما دام الرأي العام الفرنسي كما هو فقليل جدًّا من نظم التعليم والتربية يمكن تغييره إلى أن يتم تطور هذا الرأي العام نفسه.

فلنعرض إذن إعراضًا تامًّا عن هذه الاقتراحات العظيمة الضخمة، اقتراحات الإصلاح فهي لا تنفع إلا لتكون مادة كلام كثير لا نفع فيه، ولنلاحظ أن برامج التعليم عندنا قد غُيرت مرات دون أن يُنتِج تغييرٌ شيئًا، ولنلاحظ بوجهٍ خاص أن الألمانيين مع أن برامجهم لا تخالف برامجنا إلا مخالفة قليلة جدًّا قد استطاعوا أن يحققوا رقيًّا عظيمًا في العلم والصناعة جعلهم في مقدمة الشعوب جميعًا، فلنلاحظ هذه الحقائق ملاحظة

[1] إن صحت هذه الرواية فهذه السيدة نادرة جدًّا في فرنسا ولعلها مريضة، فنحن نعلم أن الفرنسيين لا يرسلون أبناءهم فحسب إلى البلاد الأجنبية للتمرين وإتمام الدراسة وإنما يرسلون بناتهم أيضًا، وكثيرًا ما تسافر الفتاة الفرنسية وهي في السادسة عشرة إلى إنجلترا وألمانيا بل وإلى أمريكا، نعم يحتاط الفرنسيون لأبنائهم وبناتهم فينزلون في الأسر، ولكن هذا الاحتياط لا بأس به ولا سيما من الوجهة الخلقية (المترجم).

جيدة فلعل ذلك يوصلنا إلى العلم بأن البرامج كلها ليست ذات خطر، وإنما الأمر كل الأمر في استخدام هذه البرامج، لا تدل البرامج على شيءٍ وليس لها في نفسها قوة ما.

فسواء فُصِّلت أم أُجملت فكلها يشتمل على ما يأتي: تعليم الشبان مجملات من العلم والأدب والتاريخ وشيئًا من اللغات القديمة أو الحديثة، فمناهج التعليم التي لا توصل إلى هذه الغاية عقيمة ومهما تغير من البرامج فلن تصل إلى شيءٍ دون أن تغير المناهج، فإذا جاء اليوم الذي نفهم فيه هذه الحقيقة عرف الأساتذة أن الذي يجب تغييره إنما هي المناهج لا البرامج، وما دامت هذه الحقيقة لم تملأ الرءوس والأفئدة حتى تصبح مصدرًا من مصادر العمل، فسنظل على ما نحن عليه من خطأ ووهم دون أن يشعر أحد بأن التعليم يستطيع أن يكون كلسان إيزوب مصدرًا للخير كله أو مصدرًا للشر كله.[٢]

وإذا كان كل إصلاح أساسي يجب أن يمس المنهج لا البرنامج فليس من شك في أن اقتراحات الإصلاح التي قدمت إلى لجنة التحقيق ليست عظيمة النفع، فهي لا تمثل إلا أقوالًا معادة، وكل ما يمكن أن يقال في البرامج إنما هو: أنها كلما كانت قصيرة كان نفعها عظيمًا، لا ينبغي أن يتجاوز البرنامج الكامل للتعليم خمسة وعشرين سطرًا، ينص بعضها على أن الطالب ليس مكلفًا أن يدرس من كل علمٍ إلا أصولًا قليلة، ولكن يجب أن يدرسها درسًا عميقًا.

٤

نظن أن القارئ قد بدأ يشعر بهذه المصاعب الخفية التي تعترض إصلاح التعليم، ومع ذلك فنحن لم نتعرض بعد لأشد هذه المصاعب عسرًا وأطولها بقاء وأعصاها على الإصلاح، نريد نفسية الأساتذة.

[٢] إذا أردت أن تقدِّر النتائج السيئة لتعليمٍ لا يوافق حاجة الشعب الذي يتلقاه ولِما يحدث هذا التعليم في ذلك الشعب من إخلال التوازن بين القوى وإضعاف الهمم، فانظر إلى هذه التجربة العظيمة الواسعة التي قام بها الإنجليز في الهند، فقد فُصِّلت نتائج هذه التجربة في خطبة افتتاح لمؤتمر المستعمرات الذي كنت أحد رؤسائه سنة ١٨٨٩، وقد لخصتُ هذه الخطبة في الطبعة الجديدة لكتابي حضارة الهند، فإن نظام التعليم والتربية الذي هو جيد منتج عند الإنجليز قد ظهر بغيضًا إلى الهنود عندما أراد الإنجليز تنفيذه في بلادهم.

لم تحفل بها لجنة التحقيق مرة واحدة، ولم تكن تستطيع أن تفعل، ذلك أن الذين تكلموا أمام لجنة التحقيق كانوا مقتنعين بأن الأساتذة الذين أُفعموا علمًا وشهادات لا يمكن أن يكونوا موضوع مناقشة، ولا يمكن أن يفكر أحد في إصلاحهم لأن يمثلوا الكمال العلمي.

ومع ذلك فهذه النقطة التي لم يُلتفت إليها هي العقدة الأساسية التي يجب أن تحل ليمكن إصلاح التعليم.

لقد نثرت لجنة التحقيق أزهارها على الأساتذة وأشبعت البرامج قدحًا وذمًّا، ومع ذلك فقد كان يجب العكس، فلنفترض أن قوةً ساحرة أزالت مرة واحدة كل تلك العقاب التي لاحظناها آنفًا ورأينا أنها تحول دون إصلاح التعليم، فانمحت أوهام الأسر وسخافاتها وتغيرت البرامج والمناهج، أتظن أن كل شيء سيتغير؟ كلا، ليس شيء بمتغيرٍ ولا يمكن أن يتغير شيء!

ولَمَ؟ لشيءٍ سهل واضح وهو أن نفسية الأساتذة التي كوَّنتها الجامعة ليست ممكنة التغيير، ذلك أنهم تكونوا بمقتضى تلك الأصول القديمة فلا يستطيعون أن ينفذوا غيرها بل لا يستطيعون أن يفهموا غيرها، قد وصلوا جميعًا إلى سن لا يمكن أن تُستأنف فيها التربية.

نعم سيقبلون طائعين كما فعلوا من قبل تغيير البرامج، وسينحنون متواضعين أمام المنشورات الوزارية، ولكنهم سيظلون يُعلِّمون كما كانوا يُعلِّمون من قبل؛ لأنهم لا يستطيعون أن يفعلوا غير هذا.

وسيُظهر ما ننقله من نصوص التحقيق أدلة واضحة على أن من المستحيل أن يغير الأساتذة طرائقهم في التعليم، منذ سنين خطرَ لأحد وزراء المعارف وهو المسيو ليون بورجوا أن يُصلح التعليم وحده، وذلك بأن ينشئ شهادة ثانوية جديدة يسميها الشهادة الثانوية الحديثة، تكاد تضمن لصاحبها مزايا الشهادة الثانوية القديمة، وبمقتضى برامج هذه الشهادة قامت اللغات الحية مقام اللغات القديمة وقويت دراسة العلوم، كان كل شيء في البرامج حسنًا، فلم يبق إلا الأساتذة الذين ينفذونه، ولكن أساتذة الجامعة علَّموا اللغات الحية كما يعلِّمون اللغات الميتة غير معنيين إلا بدقائق النحو، ودرسوا العلوم بواسطة الكتب الدراسية ... وكانت النتيجة كما سنرى سيئة.

يجب أن ننصف علم الكتب الذي يؤثره أساتذتنا، فهم قد علَّموا تلاميذهم كل ما يمكن أن يدرس بواسطة الكتب، ولكن مذهبهم في التربية والتعليم لا قيمة له، وقد أشار

بعض الذين تكلموا في التحقيق إلى ذلك إشارة خفية مع شيء من الحياء، وإنما ظهر خارج التحقيق أفراد مستقلون دلوا على مواطن الضعف التي تزداد ظهورًا من يومٍ إلى يوم.

على أن ضعف أساتذتنا في طريق التربية والتعليم يدهش بعض الأجانب الذين زاروا معاهدنا العلمية وشهدوا بعض الدروس فيها، فقد نقل مسيو مكس ليكلير بهذه المناسبة مقالًا نشرته مجلة التعليم الدولية، فيه رأي أستاذ أجنبي زار بعض مدارسنا في باريس والأقاليم، يقول: «إنه لقي ناسًا كثيرين متعلمين حقًّا، ولكنه لم يلق إلا قليلًا جدًّا من الأساتذة والمربين، فأما رجال الإدارة في المدارس فقد رآهم غير مستنيرين ورآهم مغرورين حمقى ضيقي العقول.»

وليس عهدنا بمثل هذا النقد حديثًا، فقد كتب المسيو بريال الأستاذ بكوليج دي فرنس منذ أربعين سنة هذه الأسطر ينقد فيها أساتذتنا:

«كانت جماعة الأساتذة في الجامعة تمثل آراء الأمة في سنة ١٨١٠، فلما كانت سنة ١٨٤٨ وصلت هذه الجماعة من التأخير إلى حيث استطاع كاتب أجنبي أن يقول فيها ما يأتي: لقد وقفت طبقة الأساتذة في فرنسا عن الحركة، حتى أصبح من المستحيل أن تجد طبقة أخرى في هذا الوقت الذي عم فيه الرقي، ولا سيما في أشد الأمم حركة تستطيع أن تثبت مع هذا الرضا في الطريق المعبدة المألوفة، وتدفع مع هذه الكبرياء وهذا الغرور كل منهج أجنبي وترى الثورة في أقل تغيير.»

ما مصدر هذا القصور في التربية، هذا القصور الذي لا يُنكر والذي أصاب أساتذتنا؟ مصدره بكل سذاجة كما قدمت هي هذه المناهج التي كوَّنت عقولهم، فهم يعلمون ما تعلَّموا ويعلِّمونه كما تعلَّموا.

وما قيمة هؤلاء الأساتذة الذي كونتهم مبادئ الجامعة؟ وما نفعهم في تعليم الشباب وتربيته؟ ما قيمتهم والمبادئ التي كونتهم تنحصر في درس الكتب ليس غير؟ هؤلاء الأساتذة الذين هم الضحايا التعسة لأسوأ مذهب من مذاهب التعليم عرفه الناس، لم يتركوا قط مجالس التلاميذ إلا ليرقوا إلى مجالس الأساتذة، مجالس التلاميذ في المدارس الثانوية أو في مدرسة المعلمين أو في أقسام الجامعة، أمضوا خمس عشرة سنة من حياتهم يخضعون للامتحانات ويتقدمون إلى المسابقة، أما واجباتهم في مدرسة المعلمين فقد كانت معدة إعدادًا ضيقًا لكل يوم واجبه، كل شيء يجري طبقًا لنظام مهلك، ولم يكن برنامج الامتحان ليترك ظلًّا من الحركة لهؤلاء العبيد، عبيد العلم ... وقد تكلفت ذاكرتهم جهدًا

فوق الطاقة الإنسانية لتستظهر ما وعته الكتب، آراء الآخرين وعقائد الآخرين وأحكام الآخرين، ليس لهم علم بالحياة وتجاربها؛ لأنهم لم يتكلفوا قط عملًا شخصيًّا ولا حكمًا شخصيًّا ولا إرادة شخصية، يجهلون الجهل كله هذا المجموع الدقيق الذي تتكون منه نفسية الطفل، يجهلون الطرق التي يصلون بها إلى نفوس تلاميذهم، مثلهم في ذلك مثل الفارس الجاهل امتطى فرسًا جموحًا، يتلون وهم أساتذة هذه الدروس التي تلوها وهم تلاميذ، ومن اليسير أن يوضع الفونوغراف على كرسييهم فيؤدي عملهم.

اضطروا إلى أن يدرسوا أشياء معقدة دقيقة ليكونوا أساتذة، وهم يعيدون هذه الأشياء المعقدة الدقيقة أمام تلاميذهم.

في ألمانيا، حيث لا يوجد هذا النظام الرديء نظام المسابقة، تعرف قيمة أساتذة التعليم العالي بأعمالهم الشخصية وفوزهم في التعليم الحر الذي يجب أن يبدءوا به، أما في فرنسا فتعرف قيمتهم بمقدار ما يستطيعون أن يتلوا في المسابقة.[٣]

وإذا كان عدد الطلبة ضخمًا دائمًا وعدد المناصب الخالية نحيفًا دائمًا، فقد تبالغ في هذا المعنى ليقل الناجحون، فمن استطاع أن يتلو دون أن يتردد أكثر ما يمكن من الصيغ والعبارات، ودل على أنه قد خزن في رأسه أعظم مقدار من السخافات وتكلفات العلم والنحو فهو فائز منتصر على خصومه، ولقد لاحظ أحد الممتحنين في مسابقة الأستاذية منذ عهد قريب جدًّا وهو المسيو جوليان، لاحظ في مجلس المعارف الأعلى أن لجنة الامتحان كانت هلعة من هذا الجهد الذي يطلب إلى ذاكرة الطلبة، وهو يرى أن الذاكرة إذا كانت أداة تستحق الإعجاب، فهي ليست إلا أداة يجب أن تسخر لمزايا أخرى يمتاز بها الأستاذ حقًّا، وهي النقد والمنطق وحسن المنهاج والقصد وحسن المدخل ونفاذ البصيرة وقوة الحدس وبعد النظر وسعته، وسهولة الإلقاء ووضوحه وصحة اللفظ وقوته.

ليس من شكٍ في أن هذا الممتحن الجليل قد أصاب فيما لاحظ، ولكن بين الملاحظة وبين العمل بون شاسع، وستظل الذاكرة دهرًا طويلًا، ما بقي نظام المسابقة المزية

[٣] في هذا إسراف كثير جدًّا، فقد رأينا نظام التعليم والامتحان والمسابقة في جامعات فرنسا، ويجب أن نعترف بأن ليس من الحق في شيء أن الأساتذة يعتمدون على الاستظهار أو يقنعون بالتلاوة، وإنما هم يوجهون العناية كلها إلى الملكات الفعلية التي تفكر وتميز وتحكم، وما يقوله المؤلف هذا إن صح في عصرٍ من العصور هو متوسط القرن الماضي، فليس يصح في هذا العصر ولا سيما منذ تحقق الإصلاح الأخير في آخر القرن الماضي (المترجم).

الوحيدة النافعة لمن يتقدم للامتحان، فسيجتنب الطالب ما استطاع كل عمل شخصي حتى ولو ملك الوقت والقدرة عليه؛ لأنه يعلم حقًّا أن الممتحنين في جميع درجات الامتحان يمقتون ذلك مقتًا شديدًا.

فإذا أنفق الرجل خمسة عشر عامًا من حياته مكدسًا في ذاكرته كل ما يستطيع تكديسه دون أن يلقي نظرة واحدة على العالم الخارجي، دون أن يُمرِّن مرة واحدة قوته الشخصية أو إرادته أو حكمه ... فأي خير يمكن أن يُرجى منه؟ لا يرجى منه شيء إلا أن يتلو لتلاميذه البائسين بعض ما كان يتلو قديمًا.

نعم يُذكر بين أساتذة الجامعات أشخاص ممتازون استطاعوا أن يفلتوا من هذه المناهج السيئة التي خضعوا لها، كما يُذكر أثناء الطاعون بعض الأطباء الذين يفلتون من العدوى، ولكن هؤلاء الأشخاص قليلون جدًّا!

ومع ذلك فالجامعة مدينة بحياتها لمكانة هؤلاء الأشخاص الممتازين، ولكنك إذا لاحظت الأساتذة رأيت أن أكثرهم لا يستطيع أن يخلص من شر النظام القديم الذي خضع له، فكم من رأس قوي ذكي إبان الصبا قد أفسده التعليم، فأصبح لا يصلح إلا لتلاوة الدرس أو القيام بالامتحان في أعماق الأقاليم، وهو يثق بأن قوته قد فنيت فأصبح لا يقدر على شيء آخر، وكل تسليته إنما هي تأليف هذه الكتب التي تسمى كتبًا أولية، بحث شاحب يظهر في جميع أجزائه هذا الضعف الشديد وهذا الحرص على ألوان من الدقة غير النافعة تعلِّمها الجامعة، يُخيل إلى هؤلاء الناس أنهم يدرسون العلم حين يُعقِّدون أسهل المسائل ويردون إلى الغموض أشدها وضوحًا، ولقد نشر مسيو فوليه الذي يظهر أنه أحسن الدرس لما كتب رفاقه طائفة غريبة جدًّا من هذه الآداب المدرسية، ومن أغرب هذه الآداب كتاب أستاذ خصصه للمدارس الثانوية وقرَّظته المقامات العلمية العالية، «وقد أعلن المؤلف فيه أنه تعمد إلغاء الاصطلاحات والمناقشات حتى لا يخيف الكتاب الطلاب الأطفال الذين تنقصهم التجربة؛ ولهذا يحدثهم عن الشطر ذي الأقدام الخمس الذي يوضع مكانه أحيانًا شطر ذو أقدام سبع يصحبه عادة شطر ذو أقدام ثلاث ...» [٤]

[٤] ليست الترجمة قادرة على أن تعطي في العربية صورة حقيقية من الأصل؛ لأنه يورد اصطلاحات من العروض مقتبس أكثرها من اليونانية، وليس لها مقابل في اللغة العربية بل ولا في الفرنسية نفسها، ولهذا أعرضنا عن بقية هذه الاصطلاحات؛ إشفاقًا على وقتنا ووقت القارئ من الضياع في غير فائدة (المترجم).

وعلى نفس هذه الطريقة تؤلف كتب العلم، وقد أستطيع أن أمثل لذلك بكتاب في الطبيعة ألفه أحد خريجي الجامعة الحائزين لشهادة الأستاذية، وقد كتبه للذين يطلبون الشهادة في العلوم الطبيعية والمواليد الثلاثة، وهؤلاء كما سترى من التحقيق ليس لهم إلا معلومات ضئيلة جدًّا في الرياضة، وقد كلف المؤلف نفسه عناء لا حدَّ له ليملأ صُحفه بشروحٍ وتفصيلات لا فائدة فيها، هذا الأستاذ واثق بأن واحدًا في الألف من التلاميذ يستطيع أن يفهم هذه الصيغ الغامضة ولكن ماذا يعنيه من ذلك، فلما تغيرت البرامج ازدادت كتب التعليم تعقيدًا حتى أصبحت لا تقرأ، ولقد أظهر المسيو بروكر الأستاذ بمدرسة فرسايل الثانوية في مقالة نشرتها مجلة التعليم الثانوي ١٥ يونيو سنة ١٩٠٤ هذه الثرثرة غير النافعة التي تمتلئ بها الكتب التعليمية في المواليد الثلاثة، وهو يضرب لذلك أمثالًا محزنة نروي لك واحدًا منها لا نختاره وإنما نأخذه بطريق المصادفة قال: «هناك مؤلف آخر ذهب في ذلك مذهبًا بعيدًا جدًّا، فأصبح تعقيد لفظه وليس له مثيل، فهو يختار الألفاظ الغريبة العسيرة للمعاني السهلة التي يعرفها كل الناس.»

فإذا كان أساتذتنا لا يلقون إلى الطلبة إلا تعليمًا رديئًا، فمصدر ذلك كما قلت أنهم يعلِّمون ما تعلموا في الجامعة وبنفس الطريقة التي تعلموا بها، وما دام أساتذة الجامعة يتخيرون بالطريقة التي يتخيرون بها الآن فلا سبيل إلى إصلاح شيء في تعليم الجامعة.

ومن أهم الأسباب التي جعلت التعليم الألماني على اختلاف درجاته أرقى من التعليم الفرنسي أن الأساتذة الألمانيين يختارون بطريقة مخالفة لاختيار الأساتذة الفرنسيين، فقد وجد جيراننا السر الذي يمكنهم من حمل الأساتذة على العناية بالطلبة وعلى أن ينزلوا بالتعليم إلى حيث يستطيع الطلبة أن يفهموه، وذلك شيء يسير فإن الطلبة هم الذين يؤجرون الأساتذة، وإذا كان لكل نوعٍ من أنواع الدرس طائفة من الأساتذة الأحرار فالطالب يختار أحسن هؤلاء الأساتذة تعليمًا، فهذه المنافسة تكره الأساتذة على أن يستبقوا في العناية بالطلبة.[٥]

[٥] يلاحظ أن نفس هذه الطريقة موجودة في الجامعات الكبرى بفرنسا مع هذا الفرق وهو أن الطلبة لا يؤجرون الأساتذة وإنما الدولة هي التي تؤجرهم، وقد عنيت الجامعات الكبرى بأن يكون فيها لكل مادة من مواد الدرس أساتذة متعددون يقع بينهم هذا التنافس العلمي الخالص الذي لا ينتظر الأستاذ من ورائه ثروة ولا مالًا؛ لأن الدولة قد ضمنت له مرتبه وإنما ينتظر من ورائه شيئًا واحدًا هو النفع والمجد المشروع، ولقد رأينا هذا التنافس في باريس فاضطرنا إلى ألا نؤثر أستاذًا على أستاذ، وإلى أن نجتهد

ذلك أن الأستاذ يعلم أن الطريقة الوحيدة التي توصله إلى منصب الأستاذ في الجامعة إنما هي أن يجمع حوله كثيرًا من الطلبة وأن ينشر كتبه الخاصة، وهو يعلم أن جل ما سيجر عليه هذا المنصب من المنفعة المادية إنما هو يدفعه الطلبة من الأجر، أما في فرنسا فأستاذ الجامعة عامل من عمال الحكومة له وظيفة معينة، فليس يعنيه أن يستأثر بعقول سامعيه ولا أن يجتهد في الملاءمة بين قوته وقواهم، ولسنا في حاجةٍ إلى أن نتعمق في بحث الطبيعة الإنسانية لنحكم بأن الأستاذ لو كان مأجورًا لطلبته لأصبحت منفعته الخاصة موضوع بحثه وعنايته، ولأصبح بحكم هذا العامل القوي مضطرًا إلى تغيير مناهجه التعليمية، فإذا كان عاجزًا عن تغييرها فسيضطره منافسوه إلى أن يترك الميدان.

ولكن مع الأسف الشديد ليس إلى هذا التغيير الأساسي سبيل لأنه يخالف طبيعتنا اللاتينية، ومع هذا فإن هذا التغيير نافع جدًّا؛ لأنه يصلح التعليم العالي أولًا ثم التعليم الثانوي بعد ذلك، ولقد حاول أفراد قليلون جدًّا إيجاد هذا النوع من النظام التعليمي فاضطهدتهم الجامعة اضطهادًا شديدًا حين أحست نجاحهم؛ ذلك أنها لا تحتمل إلا المحاولات التي لا أمل لها في النجاح، ولقد أذكر أن الدكتور ف. أعدَّ منذ عشرين سنة درسًا خاصًّا للتشريح كان الطلبة يحضرونه على أن يدفعوا أجرًا ضخمًا، ولكنهم كانوا على ثقة بأنهم سيدرسون التشريح، بينما كانت الدروس الرسمية في الجامعة لا تعلمهم إلا شيئًا قليل الفناء، ومع أن هذه الدروس الرسمية كانت مجانية، فقد كان الطلبة ينصرفون عنها انصرافًا تامًّا. فأصبح الدكتور ف. وتلاميذه موضوع اضطهاد شديد من الجامعة، حتى اضطر بعد أن جاهد عشر سنين إلى أن يلغي درسه.

فأنت ترى أننا الآن بعيدون جدًّا عن البرامج وأن ذلك يدل على أن هذه المحاولات الكثيرة التي يراد بها تغيير هذه البرامج، وأن هذه الصحف الكثيرة التي نشرت في ذلك كل هذا لا ينفع ولا يفيد، فليس البرنامج إلا مظهرًا تستطيع أن تغيره كما تشاء دون أن تغير ما وراءه من الأشياء الحقيقية ذات الأثر الحقيقي، فمن السهل أن تعنى بالمظاهر لأنك تراها، ومن العسير أن تعنى بالحقائق لأنك تميزها.

في الاستماع لأساتذة التاريخ القديم جميعًا، ولكن المؤلف كغيره من الفرنسيين لا يرضون عن شيء في بلادهم ويعجبون بكل شيءٍ خارجها، وربما كان في هذا خير، ولكنَّ فيه شرًّا كثيرًا (المترجم).

٥

أنا أرجو أن أكون قد استطعت إثبات أن مسألة إصلاح التعليم أشد تعقيدًا مما ظن أعضاء لجنة التحقيق البرلمانية، ولسنا نزعم أن هذا الإصلاح مستحيل، وقد لا يوجد المستحيل بالقياس إلى الإرادة القوية، ولكن قبل أن نصلح بمقتضى المصادفة كما نفعل منذ زمن طويل، وكما نستمر الآن على أن نفعل يجب أولًا أن نعرف حقائق الأشياء التي نريد إصلاحها، فإن الاستمرار في جهل هذه الحقائق يضطرنا ألا نغير إلا الألفاظ، نحدث الاضطراب في العقول ويصبح التعليم أشد انحطاطًا مما كان قبلًا.

وإنما اجتهدنا في تحقيق المسائل الأساسية للتعليم؛ لأن لجنة التحقيق لم تتصور هذه المسائل تصورًا واضحًا.

ومع ذلك فهذا التحقيق الضخم لا يخلو من نفع، فقد أظهر لنا أشياء كثيرة كنا نتخيلها دون أن نعرفها حقًّا، وقد أظهر بنوعٍ خاص حياتنا العقلية وأن الداء الذي نريد أن نطب له أبعد غورًا مما كنا نظن، ونحن نعلم أن نتيجة هذا التحقيق كانت مشروع إصلاح عُرض على مجلس النواب وأُقر بعد مناقشةٍ قصيرة، في هذه المناقشة تكلم وزير المعارف فقال أقوالًا عظيمة جدًّا ليؤيد أشياء ليست بذات خطر، وليس من شك في أن قوته الفلسفية أقوى وأعظم من أن يعتقد أن هذه الأشياء التي كان يدافع عنها تستحق هذا العناء، فقد غيرت عنوانات قليلة، ولقد قال أحد النواب وهو المسيو ماسي في هذا المشروع: «إنه أشبه شيء بواجهة البيت قد أنفقت فيها الأموال الطائلة؛ لتخدع الناس عما وراءها من بناء قديم لم يتغير فيه قليل ولا كثير.»

كل هذه الإصلاحات التي تتناول البرامج وتتكرر من حينٍ إلى حين تخلو من النفع خلوًّا تامًّا، وسيظل التعليم عندنا كما هو ما بقيت مناهج التعليم دون أن ينالها تغيير، ولا أزال أكرر أن كل تغيير سيظل مستحيلًا حتى تشعر الأسر والأساتذة والمشرع بالحاجة إليه، وكل تحقيق برلماني مهما يكبر فغايته أن يستخفي بعد قليل تحت التراب الذي يتراكم عليه في دور الكتب، ولقد احتجت إلى مقدارٍ عظيم من الصبر لأقرأ هذه المجلدات الستة الضخمة التي تناولت إصلاح التعليم، ويخيل إليَّ أن قليلًا من المعاصرين وفقوا إلى هذا الصبر.

ولقد أصبحت مسألة التعليم والتربية في هذه الأيام عظيمة الخطر، فخُيل إليَّ أن من النافع أن أدرس هذه المجلدات الضخمة وأستخرج خلاصتها فأرتبها ترتيبًا علميًّا وأناقشها أحيانًا، وكل النصوص التي رويتها قد صدرت عن أشخاصٍ مسئولين، عن

أشخاص يستطيعون أن يتكلموا في بلدٍ شديد ترتيب الطبقات كبلدنا، عن أشخاص يستطيعون وحدهم أن يؤثروا في نفوس الأسر فيغيروها قليلًا، وتغيير الآراء هو أول ما ينبغي أن نُعنى به الآن، فإذا تم هذا التغيير وإذا تم فحسب، أمكن التفكير في إصلاح التربية والتعليم، ومصاعب هذا التغيير عظيمة جدًّا، ومع ذلك فليست أصعب من أن تذلل، فلم يحتج العالم إلى رسل كثيرين لإحداث الأديان الكبرى التي غيرت نظام الحياة، وإنما احتاج إلى غير قليل من هؤلاء الرسل، فكل هذه الحركة التي نشأ عنها التحقيق واضطربت لها الجامعة ليس لها مصدر إلا جهاد رجل قوي عامل هو المستكشف بونفالوه.

وإذا كان قد عجز كما عجز الذين وضعوا مجلدات التحقيق الستة عن إظهار الطريق التي يجب أن نسلكها، فقد وفق إلى إظهار أن الطريق التي نسلكها الآن سيئة جدًّا، كان كبطرس الناسك فاستطاع أن يهز الرأي العام ويصرفه عن إهماله القديم، وما هي إلا أن التف حوله في تواضعٍ أكبر رجال الجامعة، مستعدين لتحطيم هذا الصنم الذي كانوا يعبدونه من قبل.

فإذا جاء اليوم الذي يفهم فيه الرأي العام مقدار ما جرت علينا الجامعة من شرٍ، ويقارن بين هذا الشر وبين ما تنتجه الجامعات في البلاد الأخرى من الخير، نقول إذا جاء هذا اليوم انهدم نظام التعليم عندنا رأسًا على عقب كهذا البناء البالي الذي يظهر أنه قوي متين لأن أحدًا لا يمسه، في ذلك اليوم لا قبله نستطيع أن نحاول الوصول إلى ما وصلت إليه الشعوب الأخرى بواسطة أساتذتها.

يصل اللاتينيون إلى تربيةٍ صحيحة تسمح لهم بأن يصعدوا هذا المنحدر، منحدر السقوط الذي يهددهم الآن، يجب علينا أن نحاول ما وفق إليه الألمان، لقد فكروا تفكيرًا طويلًا في هذه الكلمة البعيدة الغور التي قالها ليبنتز: «أعطني تربية صالحة، أُغيِّر وجه أوروبا في أقل من قرن.»

الكتاب الثاني

التعليم والتربية في الولايات المتحدة

الفصل الأول

المبادئ العامة للتربية في أمريكا

إنما تتكون معلوماتنا بطريق المقارنة، ولأجل أن ندرك انحطاط تعليم الجامعة عندنا يجب أن نقارن بينه وبين التربية في أشد بلاد العالم عناية بها وتنمية لها وهي أمريكا.

كثيرة جدًّا المطبوعات التي تتناول التربية في الولايات المتحدة، ولكن هذه المطبوعات قد كتبها رجال الجامعة ونظروا إليها نظرًا خاصًّا فهي لا تفيد إلا قليلًا، ومن هنا كان هذا الكتاب الفخم «مناهج التربية في أمريكا» الذي وضعه المستر بايز ناظر مدرسة شارلروا استكشافًا حقيقيًّا، ولقد قيل بحق إن شعوبًا تصطنع في تربيتها هذه المناهج خليقة أن تُكوِّن إنسانية أرقى من إنسانيتنا، ويشعر بهذا الشعور كل الذين يقرءون في كتاب المستر بايز، وهو يكاد يكون الشعور الذي يجده أحد كبار علمائنا المسيو لاي شاتيليه، تجد ذلك في هذا المختصر الذي نقتطفه من إحدى مقالاته:

> أول أثر تحدثه في نفسك قراءة هذا الكتاب شعور بشيءٍ من الغبطة، بحضارة أرقى من حضارتنا بغير شك، ثم بثقةٍ عامة مطلقة بحسن أثر التربية، ثم بحريةٍ كاملة تسمح للمدارس على اختلافها بأن تنمو وتعظم دون أن تمانع إحداها الأخرى، وتبيح أشد التجارب دقة وجرأة، ثم احترام دقيق للمدرسة بجعلها بمأمنٍ من آثار الجهاد السياسي الذي هو شديد العنف في أمريكا، ثم بفلسفةٍ عميقة في مناهج التربية تذهب بها مذهب تنمية القوة الشخصية العاملة، كل ذلك يشهد برقي عقلي ممتاز، وإن نفعنا لعظيمٌ جدًّا إذا استطعنا أن نصطنع مناهج التربية الأمريكية، ولكن يجب ألا نطمع في ذلك كثيرًا، فإن لذة العمل والكلف بالحرية شهوتان شابتان أشد شبابًا من هذه القارة التي شاخت ومضت عليها الحقب، هذه القارة التي نعيش فيها.

وهذه الصحف التي ستلقاك والتي خصصت للتربية الأمريكية مختصرة كلها من كتاب المستر بايز،[١] فإذا أراد القارئ أن يدرس هذا الكتاب بعنايةٍ فسيرى مسرعًا أن هذه التربية ليس من شأنها أن تنمي الأخلاق والذكاء فحسب، بل هي تسعى إلى إزالة الفروق بين الطبقات الاجتماعية هذه الفروق التي تجعل حل المشاكل الاجتماعية عسيرًا عند الأمم اللاتينية.

«يلقي الأساتذة بمهارة أمام التلاميذ طائفة من المصاعب تختلف قوة وضعفًا، ويكلفون هؤلاء التلاميذ أن يقدِّروا هذه المصاعب ويذللوها واحدة فواحدة، وفي هذا العمل يسبق الجهدَ الجسميَّ الجهدُ الفكريُّ أو يرافقه، وأشد فروع العلم تجردًا تقدم إلى التلاميذ عندنا في صورةٍ مادية مركبة وتستلزم مهارة اليد إلى مهارة الفكر في فهمها، فالجغرافيا عمل يدوي والأدب المدرسي شغل في المعمل؛ لأنه شديد الاتصال بالرسم والتصوير، وأرقى صور العمل اليدوي التي تصطنع في جميع المدارس إنما هي في حقيقة الأمر تمرين على المقاومة المعنوية، وكل التعليم يصل بين جهد العضلات وبين فهم الآراء المجردة.

والتعليم الثانوي الذي هو طريق الانتقال من تبعية الطفل إلى اقتناع الشاب واستقلاله الفكري، خاضع لهذه القاعدة نازع دائمًا إلى تقوية التربية العملية، والمصاعب التي تعرض فيه أشد تعقيدًا كما أن الغايات التي يرمي إليها أشد بعدًا، فهو يرمي إلى تحرير الفكر والشعور من كل وصاية، وذلك بتقليل حظ الأستاذ من العمل ليحل محله الشاب أو الفتاة في احتمال تبعة التفكير المستقل، والمدرسة إنما تأخذ نفسها بأن تعلم الأطفال أن يعملوا كأنهم وحدهم في الحياة، وأن يشعروا بلذة العمل والجهد، وبالفرح في مقاومة المصاعب وبأن كلًّا منهم يملك نفسه ويراقب نفسه، والمدرسة لا تعلم الجزئيات ولا النظريات بطريق الإلقاء والتلقين، فإن الأمريكيين أساتذتهم وتلاميذهم يأنفون من النظريات المعدة، ومن التعريفات والتجريدات التي لا يوصل إليها العمل والتمرين.

ويلاحظ الأستاذ أن التعليم لا قيمة له إذا لم يعوِّد الطالب — ولا سيما في البحث العلمي — أن يجد بنفسه حقائق العلم ونتائجها، ودرس العمل الخالص أو

[١] تفضل المؤلف فطلب إليَّ أن أكتب مقدمة الطبعة الثالثة التي ظهرت أخيرًا لكتابه (المؤلف).

العلم التطبيقي متأثر كل التأثر بنظرية الاستكشاف من جديد التي تسود في المعامل والمصانع.[٢]

فأما الدروس الشفوية فقيمتها قليلة جدًّا وهي تُعدُّ الطالب للبحث أو ترافق هذا البحث أو تؤيد نتائج البحث في المعمل والمصنع اللذين هما البيئتان الحقيقيتان للدرس العلمي، والمذكرات التي تكتب في المعمل والمصنع وتقيد فيها الجزئيات والظواهر التي وصل إليها بحث الطلبة والتي هي الوصف الحقيقي للبحث الحقيقي هذه المذكرات هي المقياس الصحيح لقيمة الدراسة، وليس مذكرات الدروس التي يلقيها الأساتذة والتي هي كل شيء في أوروبا ليس لهذه المذكرات قيمة ما في أمريكا، وإنما يجب على الطالب بأن ينتزع من الآلات والأدوات أسرار الظواهر والقوانين التي تديرها، وتقوي المهارة في الأعمال اليدوية بتجارب تشتد قسوة من يوم إلى يوم فتنمي الرؤية في التوفيق بين الوسائل والغايات، وتنمي الصبر على تحقيق أشياء شاقة تحتاج إلى الجهد وطول الوقت.

ويستمر انتصار العمل الشخصي والجهد الشخصي في المدارس العالية فتجاريب الطلبة هي أساس الدرس، وعمل الأستاذ هو أن يرشد أشخاص الطلبة دون أن يحكمهم، همه كله أن يُظهر الطلبة ميولهم الخاصة وقواهم العقلية وما لهم من ذكاء.

المدارس الأولية والثانوية إنما تعنى بأن تلقي في رءوس الأطفال المحبة المباركة التي تنبت الإرادة، وأن تبعث فيهم منذ الطفولة حب العمل المتصل، وأن تعجل انتقالهم من الخضوع إلى الاستقلال، وأن تُعدَّ بالتربية الصالحة فقراء التلاميذ لأن يكفوا أنفسهم حاجات الحياة، لئلا يعتمدوا إلا على أنفسهم لأن يحتملوا أنفسهم.

وكذلك المدارس الصناعية والفنية التي تخرِّج العمال تعتمد اعتمادًا شديدًا على التجارب الخاصة، فالعامل الأمريكي الآن هو مثال العامل الأوروبي في المستقبل فهو في كل الصناعات رجل متعلم، وقد انقضى في العالم الجديد عصر ذلك العامل القديم الذي كان لا يتجاوز علمه صيغًا ومناهج ومهارة يدوية وأسرارًا صناعية، وأصبحت كل الصناعات تحقق الاقتصاد في الأيدي العاملة باستخدام الآلات الميكانيكية الراقية، وأصبحت إدارة هذه الآلات المستحدثة أشدَّ حاجة إلى قوة العقل والأعصاب وسرعة البديهة منها إلى قوة الجسم والعضلات، وقد أحدث رقيُّ الصناعة وتحولها السريع في

[٢] هي أن يسير الأستاذ بالطالب في طريق الحقائق العلمية دون أن يدله عليها حتى يصل الطالب بنفسه إلى أن يستكشف هذه الحقيقة كما استكشفها المستكشف الأول.

العمال المشرفين على العمل صفاتٍ عقليةً لم تكن لهم من قبل، وأخذت المدارس الصناعية مع اختلافها تجتهد في ترقية هذه الصفات وتنميتها، والتعليم النظري فيها خاضع كما في غيرها من المدارس لمناهج عملية، فالدروس الشفوية تعتمد على التمرين اليدوي الذي يضيف إلى العلم بأصول الصناعة قوة الملاحظة ومهارة اليد والذكاء الصناعي، وليس هناك أثر للتخصص إلا في ثلاث مدارس أو أربع، فالمدرسة تسعى في أن تنمي في العامل القوة على التنفيذ، فهي تكون الرجل الكامل وتمنحه تعليمًا صناعيًّا عامًّا، وتقاوم بهذه الطريقة ذلك الجهد المضعف الذي ينشأ عن تشابه العمل وتوزيعه، فإذا أردنا أن نحكم على هذه المناهج بنتائجها فإن قوة الإنتاج الأمريكي تدل على أنها خير ما عرف الإنسان من المناهج.

لن تجد وراء الأطلنطيق أثرًا من آثار هذه الأحكام الموروثة التي تمتهن العمل اليدوي، وليس من الناس من ينظر إلى هذا العمل كأنه مهين أو مضيع للشرف، وليس يظهر أن الأستاذ أو القاضي أعلى مكانة في نظر الناس من الوجهة العقلية من العامل الذكي، وقد عرف الموظفون قيمة مكانتهم الاجتماعية منذ زمنٍ طويل، فإن عملهم في الأسبوع ينتج لأحدهم خمسين إلى خمسة وسبعين فرنكًا، بينما يصل البنَّاء والنجار إلى عشرين ومئة في الأسبوع، ولقد تجد العامل وراء كل أمريكي، فالأمريكي يحكم على الرجل بكفايته في الإنتاج والإيجاد، وهو لا يصدق أن الشهادات تمنح صاحبها شيئًا من الشرف العقلي».

الفصل الثاني

تفصيل المناهج المستعملة في المدارس الأمريكية

(١) تقسيم التعليم

ينقسم التعليم في أمريكا أربعة أقسام، يستغرق كل قسم منها أربع سنين:

فهو تعليم أولي: من السادسة إلى العاشرة.

وهو تعليم ابتدائي: من العاشرة إلى الرابعة عشرة.

وهو تعليم ثانوي أو صناعي: من الرابعة عشرة إلى الثامنة عشرة.

وهو تعليم فني عالٍ: من الثامنة عشرة إلى الثانية والعشرين.

والأطفال الأمريكيون جميعًا يمرون بالقسمين الأولين، وعددٌ منهم — يزداد في كل يوم، ويشترك فيه العمال — يقصد إلى التعليم الثانوي وما فيه من درس لاتيني، وكثيرٌ منهم مع هذا ينصرف عن هذا التعليم بعد سنتين نحو السادسة عشرة؛ ليبحث له عن عمل في التجارة، أو لينتظم في المدارس الصناعية التي تعنى قبل كل شيء بأن تحل تلاميذها محل صغار العمال في المعامل، وطائفة ممتازة هي التي تصل إلى التعليم العالي الذي يعاب بأن حظه العملي قليل.

ومن هذه الأنواع الخمسة من التعليم التي أشرنا إليها آنفًا تمتاز الثلاثة الأولى بشدة القيمة، وقد كثر فيها البحث والمناقشة وعمت مناهجها جميع الولايات المتحدة.

(٢) التعليم الأولي (من السادسة إلى العاشرة)

العمل اليدوي: تقوم التربية على التعليم اليدوي، فالعمل اليدوي يُعلم التلميذ الابتكار وتنفيذ ما يبتكر، وأحسن مظهر لمبدأ الابتكار هو الرسم والهندسة ودروس الملاحظة، فأما التنفيذ فمظاهره الأعمال اليدوية.

وقد وجد الابتكار الفطري، دون أن يعتمد على النظريات العامة، حلولًا مختلفة تسهِّل الانتقال من المدرسة إلى العمل، فاستُخدمت المواد المختلفة في البناء مثلًا، فمدارس نيويرك تستخدم احتذاء المثال واتخاذ البناء من الورق وتستخدم الفتل، فأما احتذاء المثال فيعطي التلميذ فكرة من تكون جسم ما؛ أي إنه يعطيه فكرة من الأبعاد الثلاثة، والبناء من الورق يعتمد على بعدين اثنين، ثم يأتي الفتل وهو يعتمد على بعدٍ واحد هو الطول، وفي كثيرٍ من المدارس الأمريكية كما في مدارس نيويرك تدور دروس الرسم والأعمال اليدوية حول طائفة من الأفكار يسميها الأمريكيون «مراكز العناية»، وهي التي يمكن أن تصل إليها ملاحظات الأطفال، وهذه المراكز هي:

أولًا: البيت وما فيه من شغلٍ وواجب ولذة منزلية.

ثانيًا: الحياة العامة وما فيها من طرق المواصلات والنقل، وشغل السكان واللهو.

ثالثًا: الحياة المدرسية.

رابعًا: اللغة.

خامسًا: المسامحة.

سادسًا: درس المناظر الطبيعية.

للأمريكيين مناهج لا تتغير، وبمقتضى هذه المناهج يصل الأستاذ دائمًا في مناقشته مع التلاميذ إلى أن يُوجِد من أحد هذه «المراكز» المتقدمة موضوعًا للبحث، فيعنى الطفل بهذا البحث عناية شديدة؛ ذلك لأن خياله يصل بين هذا البحث وبين شعوره وذاكرته، وهو في هذا البحث يحاول التحقيق العملي لحياته الفكرية الخاصة.

الرسم: للرسم قيمة فنية في المدارس الأولية، فإن أمريكا لا تؤمن بالفكرة الأوروبية التي تقتضي تمرين العين واليد بواسطة الرسم النظري بمقتضى أشكال هندسية أو نسخ النماذج، وإنما تعنى عناية خاصة بالرسم الذي ينقل صور الطبيعة، والغاية القصوى هي حمل التلميذ على أن يظهر فكرته في صورةٍ فنية، فالطفل الأمريكي

منذ حداثة سنه يعرف أقلام الرسم والألوان المائية، وفن الرسم هو تصوير الأوراق والأزهار والنبات كاملة بالألوان المائية مباشرة، دون أن يسبق ذلك إعداد المسودات، والأشكال المختصرة مجتنبة في النماذج، ليس الرسم إلا ابتداءً في العمل، ومع ذلك فلا يخلو غالبًا من ذوقٍ وفن، وكثيرًا ما تتخذ الوجوه الإنسانية نماذج للرسم في المدارس الأولية، فيوضع الطفل غالبًا موضع النموذج وحوله أشياء مختلفة كالسلم وأدوات الصناعة مثلًا.

فن البساتين: يشتغل خمسة وأربعون ألف طفل في واشنجتون بفن البساتين، وتعرض المدارس في كل سنة معارض للزهر ونبات الزينة والخضر التي عني بها التلاميذ، وتعرض معها الأعمال المدرسية التي استعيرت من الحدائق.

وتدور دروس الأشياء والأعمال اليدوية والحساب ومبادئ الجغرافيا في مدارس واشنجتون حول هذه الحدائق الصغيرة، فتملأ غرف الدرس بمعلوماتٍ رخصة محسوسة تتصل بالأرض والرطوبة والجهات والبذر وأشكال الورق والزهر والثمر في صورها المختلفة بمقتضى أنواع النبات وبمقتضى الفصول. ولكل طفل دفتر يقيد فيه تاريخ البذر وملاحظاته المتصلة بنمو النبات وظهور الزهر والنضج والجني، ويجني الأطفال من هذه الحدائق طاقات كبيرة يتخذونها نماذج في دروس الرسم، فترى أن الرسم وتمرين الملاحظة واللغة تسير جنبًا لجنب مع الأعمال الخارجية.

(٣) التعليم الابتدائي (من العاشرة إلى الرابعة عشرة)

لم يبق من شك في صحة النظرية البسيكولوجية: نظرية التربية بواسطة الأعمال اليدوية، ويمكن تلخيصها فيما يأتي حسب تصور الأمريكيين: كل حركة شعورية فهي منبعثة عن إحدى الخلايا المحركة في المخ، والتفكير دون العمل يستطيع أن ينمي الخيال ولكنه يترك الإرادة مهملة، فليس إلى نمو الإرادة من سبيل إلا العمل، وكل حركة عضلية تنعكس على خلايا المخ بواسطة الحس وترتسم في منعكس الأضواء أشكالًا وصورًا، ولأجل أن تضاعف قابلية المخ تقضي التربية الصحيحة بتنويع الحركات في الأعمال اليدوية حتى تأخذ كل جماعة من الخلايا بنصيبها، ومن هنا يظهر أنك إذا أردت تنمية كل القسم المحرك من المخ وجب أن تكثر من التمرينات العظيمة المتنوعة، وأن تنظفها بحيث تشحذ الحس والتصور، وبحيث تبعث الفكرة وتقوي الإرادة، ويظهر أيضًا أن هذه الحركات إذا

أصبحت عادة فقد تحدث دون روية ولا تنمي الخلايا المحركة، وإذن فليس لها قيمة من وجهة التربية، وإنما قيمة الأعمال اليدوية في أول عهدها حين تبعث على الحركة، وربما استطاع التمرين الذي يتجاوز حدَّ التربية أن يعد للنمو الفني والصناعي، ولكنه ليس من وسائل التربية، والأعمال اليدوية المتنوعة تتلخص في أربعة مذاهب: أولًا: مذهب التربية وأصله في السويد. ثانيًا: المذهب العلمي وهو روسي الأصل. ثالثًا: المذهب الاجتماعي. رابعًا: المذهب الفني.

فأما مذهب التربية فينظر إلى الأعمال اليدوية كما ينظر إلى الحساب والرسم والعلوم الطبيعية، من حيث هي وسائل إلى التثقيف والتعليم تنبه الالتفات والتصور والحكم وتنمي الملكات جميعًا تنمية صحيحة، وهو يعتمد على مبدأ «فروبل» الذي هو التربية بواسطة العمل والذي يرجع فيه إلى الآثار المدرسية «لكجنوس» الفنلندي، وقد وصلت هذه المبادئ إلى شكل مذهب علمي في مدرسة المعلمين بمدينة «ناس» في السويد، وانتشر هذا المذهب حتى عم البلاد المتحضرة، متغيرًا بمقتضى الاستعداد والأخلاق والنفسيات التي تختلف باختلاف الأجناس.

وأهم ما يعتمد عليه هذا المذهب هو اختيار النماذج، فإن هذه النماذج يجب أن تكون من القيمة بحيث تُكره التلميذ على أن يبذل كل جهده في محاكاتها، وإذن فيجب أن تتأثر هذه النماذج بمؤثراتٍ مختلفة كالذوق والأخلاق والبيئة، وهنا توجد الميزة الحقيقية لهذا المذهب.

وليست قيمة النماذج في النماذج أنفسها فإن هذه النماذج ليست بمأمنٍ من التغير والتبدل، وإنما هذه القيمة في الأسباب الثابتة التي تعتمد عليها هذه النماذج، فإن هذا المذهب يلاحظ ملاحظة دقيقة الشدة التي يجب أن تزداد قليلًا قليلًا حسب تقدم الطالب ونموه، ويلاحظ تأثير بعض الآلات في النمو العضلي وقدرة التلميذ على العمل في ظل غيره، والنفع واللذة اللذين يجدهما التلميذ في تنفيذ عملٍ معين في وقتٍ معين.

ولقد وصلت أمريكا إلى ثراءٍ مادي لم يعرفه تاريخها من قبل، فلما تم لها ما أرادت من الحاجات المادية ظهرت لها حاجات أخرى راقية لا يقنعها إلا الجمال، وإنما يظهر هذا الميل الشديد في الجمال في الرسم والأعمال اليدوية، وقد ظهرت في مواضع كثيرة مذاهب في التعليم ترمي إلى الجمال، فكثرت مدارس الفنون التطبيقية، واشتدت العناية بإعداد أساتذة الفن، كما اشتد ازدحام الناس على الدروس الفنية العامة، وظهرت هذه العناية نفسها في المدارس الأولية، وذلك بظهور مذاهب مختلفة في التربية الفنية، أشهرها

وأغربها مذهب مسيو «تاد» مدير مدرسة الفنون العامة في فيلادلفيا، فقد تزدحم غرف هذه المدارس بالأطفال من بنين وبنات يضطربون جميعًا في أعمال يظهر أنها تلائم أذواقهم، فمنهم من يعنى بخلق المناظر أو الإطارات المزخرفة، وآخرون يرسمون رسمًا طبيعيًّا، الطير والزهر والسمك والصدف والمعادن، ومنهم من فقد نموذجه فهو يجتهد في أن يضع لنفسه هذا النموذج بواسطة الذاكرة، ولكن العناية تشتد جدًّا بنوعين من العمل يحبهما الطلبة حبًّا شديدًا: صياغة النماذج، والخرط في الخشب.

والصلة بين هذه الأعمال كلها موضوع دروس في الزخرفة وتاريخ الفن، يستعان فيها بالفانوس السحري والصور الشمسية والحفر.

إعداد الأساتذة: يعلن الأمريكيون نفع الأعمال اليدوية، ولكنهم متشددون فيما يجب أن تكون عليه هذه الأعمال من الجودة، فالأعمال اليدوية عندهم نظام عقلي كالحساب والعلم الطبيعي، ولن نسرف، مهما نطل القول في نظام هذه الأعمال المتصل، فإن عمل الشيء المصنوع هو موضوع مناقشة متصلة بين الأستاذ والتلميذ، من هذه المناقشة يستنتج الطالب الصورة والأبعاد والمواد التي يجب استخدامها ثم نموذج الشيء الذي يراد صنعه، والصلة بين عمل هذا الشيء وصورته وأبعاده ومواده هي الفكرة الأساسية في الأعمال اليدوية، هذه المعاني دقيقة يجب أن تُستنبط من تركيب الشيء نفسه، وإنما يصل الأستاذ إلى القدرة على تعليم هذا كله بعد استعدادٍ شديد دقيق، ويمكن الاقتناع بذلك إذا فكرت في هذا المثل: وهو صنع كرسي (يمرن التلامذة على هذا في دروس السنة السابعة والثامنة للأطفال الذين بلغوا الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة)، ويمكن أن يُرسم برنامج الدرس فيما يأتي: امتحان عمل هذا الكرسي، وهو أنه يُتخذ مقعدًا، هذا الامتحان يؤدي في الحال إلى صورة الطفل جالسًا التي هي صورة الرجل، فإذا أمعن الأستاذ في المناقشة وجد التلاميذ صورة ظهر الكرسي وأبعاده، بل استطاعوا أن يراقبوا صنع هذا الكرسي والمواضع التي يجب تمتينها، وهم بهذه الطريقة يصلون إلى أن يضعوا نموذج الكرسي، وفي هذا النموذج الفكرة التي يجب تنفيذها، فإذا وصلوا إلى النموذج بدءوا في العمل، ونفس هذا المذهب الذي يستخدم العمل سبيلًا إلى إيجاد الفكرة وتقويتها يستخدم في كل شيء.

ويرى الأمريكيون أن لا قيمة للأعمال التي يقوم بها الطالب دون أن يكون قد تصورها وفهمها من قبل، في هذا المنهج العلمي توجد القيمة الحقيقية للأعمال اليدوية، فإذا اتبع هذا المنهج كان العمل الصناعي حين يتحقق في الخارج نتيجة منطبقة لقضية

عقلية، وكلف الطالب بعد النظر عند وضع النماذج والتوفيق بين الوسائل والغايات ومبدأ «أقل جهد لأكثر نتيجة».

تحتاج هذه المناهج إلى مدير يعنى بتنظيم الدروس ومراقبتها، وإلى أساتذة يعلمون هذه الدروس وإلى معلومات واستعدادات جدية ليس إلى اكتسابها من سبيل إذا نظرت إلى الأعمال اليدوية كأنها شيء إضافي، ولأجل اتقاء عجز الأساتذة وقلة كفايتهم أُنشئت مدارس خصوصية لتخريج المعلمين في هذه الأعمال.

(٤) التعليم الثانوي (من الرابعة عشرة إلى الثامنة عشرة)

يزول الحد في المدارس الثانوية الأمريكية بين التهذيب العقلي والتعليم الصناعي، وقد عُرضت مسألة التعليم المتوسط في أمريكا بنفس الطريقة التي عُرضت بها في أوروبا، فقد نشأ إلى جانب المدارس القديمة التي كانت تعد للكليات مدارسُ متوسطة تحاول حل المسائل التي تشغل البلاد الصناعية: وهي إعداد الطالب بالتعليم المتوسط ليشغل المراكز العالية في الحياة العملية من جهة، وليستطيع أن يدخل المدارس العالية من جهةٍ أخرى، ولأجل أن تتحقق الشروط اللازمة لدخول الجامعات وللحياة العملية اختلفت البرامج اختلافًا شديدًا، فقد تجد فيها مواد التعليم مختلفة متباينة تجمع بين الشاعر اليوناني إيسكيلوس وبين مسك الدفاتر والمساحة، ومن هذا الاختلاط تكونت طوائف مختلفة من الدروس: منها قسم اليونانية واللاتينية، ومنها القسم اللاتيني الخالص، والقسم العلمي الذي نجده في تعليمنا المتوسط.

وهذا التقسيم يوجد في أكثر المدارس المتوسطة الأمريكية، لا بطريقة محددة، بل بشيءٍ من الحرية كثير، ونظام كثير من المدارس الثانوية في هذا العصر ليس هو نظام الأقسام المنفصلة، وإنما يقوم على طائفةٍ من العلوم يكلف الطلبة جميعًا حضورها، ثم إلى جانبها دروس كثيرة مختلفة يختار الطلبة منها ما يريدون، فاللغة الإنجليزية (ولها ثلاث سنين أو أربع) والرياضة (ولها سنتان) فرعان عامان لا يكاد يعفى منهما أحد، وربما أضيف إليهما التاريخ والعلوم الطبيعية واللغات الحية.

وفي بعض المدارس يخصص الجزء الأعظم من الوقت للدروس التي اختارها الطالب حرًّا، وفي بعضها الآخر يُخصص لهذه الدروس وقتٌ أقل من ذلك، ومن الغريب أن الإحصاء يثبت أن عدد الطلبة الذين يدرسون اللاتينية مستقر لا ينقص، وقد أغارت الأعمال اليدوية على المدارس القديمة، فأُضيفت في «بوستون» على أنها فرع اختياري،

وقد اشتد ميل الطلبة إلى هذه الأعمال التي درسوها في المدارس الأولى حتى إن الذين ينتسبون إلى مدارس النظام القديم يستمرون في درس هذه الأعمال، فتعنى الفتاة بالمطبخ والخياطة وغيرهما من الأعمال المنزلية، بينما يشتغل الفتى في المصنع، وفي هذه النقطة وحدها يختلف الدرس بين الفتيان والفتيات، فأما فيما عدا ذلك فالدروس الثانوية واحدة للجنسين، أما المدارس الثانوية الفنية فهي لا تعطي التعليم الصناعي في الفنون الميكانيكية، وإنما هي مدارس تعليم عام كمدارسنا العادية، والعناية فيها بدروس الرسم والأعمال اليدوية كالعناية بالحساب والجغرافيا والتاريخ، ودروسها العلمية والأدبية واليدوية توافق كل الطبقات الاجتماعية وكل الشبان مهما تكن حياتهم المقبلة، وسواء أَرغبوا في المحاماة أو في الطب أو في إدارة المصانع أو في أن يكونوا عمالًا عاديين!

ولنضرب لذلك مثلًا تعليم الهندسة: ليس من سبيلٍ إلى درس الهندسة بقراءة النظريات في كتاب أو بشرح هذه النظريات في درس شفهي، بل يجب أن تُضاف إلى هذا أعمال مستقلة تلذ الطالب وترغبه في الدرس، وقد تصورت المدارس الأمريكية درس الهندسة تصورًا ينمي في الطالب قوة الابتكار، ومواد الهندسة سهلة محسوسة تسمح بعددٍ لا حدَّ له من التمرينات السهلة والصعبة، وليس للهندسة الأولية مناهج عامة للاستدلال، وإنما يجب أن تدرس كل نظرية من حيث هي درسًا، يخالف قليلًا أو كثيرًا درس غيرها من النظريات، اختراع هذا المذهب في الاستدلال تمرين عقلي أنفع وأقوى من هذا التطبيق الآلي للمناهج العامة كحساب التبادل وحساب التوافق.

ولا يكاد يوجد فرق بين ما يدرس من الهندسة الوصفية في مدارس أمريكا وفي مدارسنا، ولكنَّ للأساتذة الأمريكيين في دروس الهندسة الفراغية ضروبًا من الحدس يستطيع أساتذتنا ومؤلفونا أن ينتفعوا بها، فهم يذهبون إلى أن أشكال الهندسة الوصفية لا يمكن أن تمثل تمثيلًا بارزًا ولا أن تتخذ في رسمها المسطرة والبركار ولا أي آلة من آلات الرسم، وإذا كانوا يرون الحدس أمرًا لا بد منه فهم يتخذون هذه الأشكال بواسطة الخطوط والرسوم المادية وبواسطة مستطيلات من الصلب ومربعات زجاجية شفافة وصور من الخشب، والأستاذ يستخدم في هذه الدروس آلات رُكبت تركيبًا شديد الإتقان يمكن من الحدس، يستعين بها الطلبة قبل كل استدلال نظري على تفسير المواد بل وعلى حل المسائل.

الفصل الثالث

درس العلوم التجريبية في مدارس أمريكا

(١) درس الطبيعة

يشرح الأستاذ لسامعيه القوانين الأساسية لعلم الطبيعة، مؤيدًا ذلك بالتجارب، ويحقق الطالب في المعمل طائفة من التجارب تؤيد وتكمل ما سمع في الدرس. والمعمل في كثيرٍ من الأحيان يسبق الدرس في تعليم الطلبة ما يدرسون. والمعمل الطبيعي اختراع أمريكي، فلسنا نعرف مدرسة في القارة الأوروبية تبلغ من الدرس العملي ما تبلغه المدارس الأمريكية.

ولقد زرنا نحو عشرين معملًا من معامل المدارس الثانوية أثناء عملها فكان إعجابنا مضاعفًا بإتقانها وحسن عملها.

زرنا مدرسة كران منوال ترينِنج سكول Crane Manual Training School فكانت التجربة الجارية حين زرنا المعمل تدور حول قوانين.

والقارئ يستطيع أن يقدر رضا الطلبة حين انتهت التجربة فكتبوا في دفاترهم من عند أنفسهم: «قوانين البدول» إن حركات … متساوية الآناء وهي مناسبة للجزء المربع لطول …

ليس بين الظاهرة الطبيعية من جهةٍ وبين عين التلميذ ومخه من جهةٍ أخرى جمل فارغة، ولا ألفاظ اصطلاحية ولا حدود ولا صيغ يجب أن تحفظ، وإنما هي الحقيقة المجردة تظهر له وتدخل ذاكرته.

والآلات في أكثر المدارس متينة عادية ليس فيها تفنن ولا ترف، ففيها أشياء استُعيرت من الحياة العملية كالآلات الرافعة والموازين وغير ذلك، وكل هذه الآلات في أكثر الأحيان قد رسمها الطلبة وصنعوها في المدارس، وتعتمد التجارب على الكتب وعلى ثبت يبين الغاية التي ترمي إليها كل تجربة، والأغلاط الذي يجب اتقاؤها، والأدوات التي يجب

استخدامها، ويقيد التلميذ بعناية في دفتر معه نتائج ملاحظاته، ويلاحظ الأستاذ سير التجارب، تاركًا للتلميذ خير النتائج وشرها.

(٢) تعليم الكيمياء

لأصغر المدارس الثانوية معمل من معامل الكيمياء يستطيع الطالب فيه أن يحقق مقدارًا من العمل الشخصي لا بد منه للحياة أو لدخول المدرسة، ولا يكاد الأمريكيون يعنون بالدروس الشفوية في الكيمياء مهما تكن مقدرة الأستاذ ومهارته في إجراء التجارب، ولم نجد مدرسة واحدة تكتفي بمثل هذا التعليم، ذلك أن الدرس الشفهي للعلوم التجريبية لا يتفق مع النفسية الأمريكية ولا يستطيع الطلبة أن يصبروا عليه، ولا يكاد يوجد في أمريكا كما يوجد عندنا أستاذ يجمع مئة من الطلبة أمام معمل توافرت فيه الأدوات المختلفة للتجارب المختلفة، ولا يوجد هذا الأستاذ الذي يعمل باسم الطلبة ويلقي إليهم بعد ذلك نتائج وصل إليها هو بالتجربة أو من الكتاب، وإنما أساس الدرس في العلوم التجريبية عامة وفي الكيمياء خاصة هو المعمل؛ حيث يفكر الطالب ويعمل في وقتٍ واحد، وكثير من المدارس لا تقرر الدروس الشفهية، فإذا قررتها بعض المدارس فعدد هذه الدروس لا يتجاوز خمسة وعشرين درسًا لكل درس منها ثلاثة أرباع الساعة، وأكثر هذه المدارس تقرر دروس الإلقاء فيدرس الطالب نظرية من النظريات ثم يأتي فيشرحها أمام أستاذه ورفاقه.

ولقد تعود الأمريكيون الاعتماد على أنفسهم في كل شيء وفي الدرس بنوعٍ خاص حتى أصبحت طريقتهم في درس العلوم التجريبية شديدة الظرف، توجد المسائل التجريبية التي يراد حلها في كتب الدرس، وهي تعرض على الطلبة في ثبتٍ مخصص لها.[١]

ترقى الدروس شيئًا فشيئًا بإجراء التجربة على طائفةٍ من الحوادث تمر تحت أعين الطلبة وأيديهم، ولقد يدهش الذين يعرفون ملل تلاميذنا من دروس الكيمياء التي تعتمد على الكتب إذا رأوا شغف الطلبة الأمريكيين بدروسهم المعتمدة على التجربة، والتي تفيدهم في تربية نفوسهم وفي حياتهم العلمية أيضًا.

إن تلاميذنا ينظرون إلى الكيمياء الشفهية كما ينظرون إلى مجموعة مستقلة تتألف من أشياء ليس بينها صلة، ويُخيل إليهم أن نظريات الكيمياء ليست مستنبطة من

[١] ثم يفصِّل المؤلف بعض الطرق العملية التي تُتَّبع في مدارس أمريكا تفصيلًا نرى أن لا حاجة إليه.

الحقائق الواقعة، وإنما الشعور الدائم المتشابه الذي يبقى في النفوس من دروس الكيمياء التي تسمى تجريبية — لأن يد الأستاذ من وقت إلى آخر تعبث فيها ببعض الأدوات أمام الطلبة — هو أن النظريات والقوانين شيء أساسي لا بد منه، وأن الحقائق الواقعة تتكلف موافقة النظريات، وأن علم الكيمياء كله معلق بنظرية الذرات، وإنه بدون هذه النظرية لا سبيل إلى استكشافٍ أو تحليل، والمبتدئ يرى أنه قد تقدم كثيرًا في مادة الكيمياء إذا استطاع أن يطلق على الماء اسمه الكيمائي H_2O وإن لم يكن يعرف شيئًا عن أصل هذه الصيغة أو معناها، بينما مناهج التعليم في أمريكا لا تعرِّض التلميذ لمثل هذه الميول الخطرة، وإنما تنتهي بالطالب إلى شعور أقرب إلى الحقيقة، فإن العلم المنظم يوصل إلى استكشاف حقائق جديدة، فهو يظهر الصلات بين الجزئيات وينتهي إلى استكشاف القوانين والنظريات ويسهل البحث واستكشاف جزئيات أخرى.

وهذه النظريات في رأي التلاميذ تابعة للجزئيات موقوفة عليها، وهم يسترشدون في أعمالهم بهذه الحقيقة الأساسية التي تضمن لهم الفوز.

يضع الأمريكيون مكان مناهجنا السلبية التي لا تعتمد إلا على حفظ الألفاظ مناهج عملية مربية، تعتمد على الجهد والإدارة والمهارة العملية والمنطق، وهم يعنون في كثيرٍ من المدارس عناية خاصة بالعمل في الكيمياء العددية، فيصلون إلى تمرينٍ نافع في المقاييس ودقة غريبة في الملاحظة، وينتهون إلى نقد القوانين وتحقيقها، هذه القوانين التي يقبلها الطالب على أنها حقائق نظرية.[٢]

والمعلمون في أمريكا مجمعون على أن الدروس التجريبية والشفهية ضرورية لاستنباط الكليات من الجزئيات، ولكن تعليم الكيمياء لا يمكن أن يفيد إلا في معمل حسن النظام موفور الأدوات.

(٣) الأعمال اليدوية في التعليم الثانوي

القاعدة العامة عند الأمريكيين هي أن أحسن مناهج التعليم سبيلًا إلى الرقي إنما هي تلك التي تمكن الطالب من أن يستمتع بقوته الشخصية، ويعنى الأستاذ بأن يكون تدخله في الدرس أقل ما يمكن أن يكون، بحيث يصل الطالب شيئًا فشيئًا إلى أن يبتكر ويراقب

[٢] ثم يضرب المؤلف أمثالًا أعرضنا عنها لعدم الحاجة إليها.

عمله بنفسه، وإلى أن يكون هو صاحب السلطان على قواه وملكاته فينظمها تنظيمًا حسنًا منتجًا، وعلى هذه القاعدة أصبح تعليم العلوم التي ذكرناها آنفًا — ولا سيما الأعمال اليدوية — منميًّا للقوة الخاصة وللإرادة التي تعنى بالتنفيذ والعمل، والقواعد التي تتخذ أساسًا للأعمال اليدوية هي بعينها التي تلاحظ في معامل الكيمياء والطبيعة والعلم الطبيعي، والمناهج هي مناهج العلوم التجريبية، وسواء أكانت الأعمال اليدوية اختيارية كما في المدارس الثانوية العلمية، أم إجبارية كما في المدارس الثانوية الفنية فهي تشتمل بالقياس إلى الشبان على ما يأتي:

أولًا: «العمل في الخشب» كالتجارة والخرط وما يشبههما.

ثانيًا: «العمل في المعدن» كاصطناع الحديد والصلب والبرادة اليدوية أو الآلية.

أما الفتيات فيدرسن العلوم المنزلية: كالطبخ والغسل وتدبير المنزل والخياطة والاقتصاد المنزلي والفنون المنزلية.

والأعمال اليدوية تعليم تُقصد منه التربية قبل كل شيء كما في التعليم الأولي، وهذا التعليم يوصل التلاميذ العاميين إلى مهارةٍ لا بأس بها؛ لأن كل نموذج جديد يشتمل مع جدته على شيءٍ مما درسه التلميذ في الطور الذي تقدمه، والأمريكيون يرون أن الأعمال التي لا تتأثر بفكرةٍ معينة ليس لها قيمة ما من وجهة التربية، وهم يتهمون المربين في السويد بأنهم قد سلبوا مذهبهم في التربية كل حياة وكل روح؛ لأنهم جردوا النماذج من كل أثر فني، وعناية الأمريكيين بإخضاع التعليم اليدوي لفكرةٍ أساسية هي التي تجعل التلاميذ يعدون صورة الأعمال ويتناقشون فيها قبل التنفيذ، وهم لذلك يجتمعون حول الأستاذ فيتبادلون الرأي ويتناقشون ويسألون وينقدون، وما يزالون في ذلك حتى تظهر الفكرة الأساسية دقيقة واضحة، وكذلك إذا أراد الأستاذ تعليم تلاميذه شيئًا جديدًا أو استخدام أداة جديدة جمع التلاميذ حوله، ثم حل هذه الأداة إلى أجزائها الأولى وشرح هذه الأجزاء للتلاميذ ثم يعدها ويركبها من جديد، والأمريكيون يتبعون هذه الطريقة التجريبية بدقةٍ شديدة ولا سيما في مدارس المعلمين الفنية، وإذا كانت قواعد التربية متشابهة أو ميالة إلى التشابه في أمريكا فإن النماذج والأمثلة العملية تختلف اختلافًا لا يكاد يوصف، ومن المدارس الثانوية ما تعنى في هذه الأعمال بالفن الجميل.

(٤) الخلاصة

يبعث الأوروبي ابنه إلى المدرسة ليتعلم فيها شيئًا ما، أما الأمريكي فيريد من المدرسة أن تضمن التربية الكاملة لابنه، التربية العملية والعقلية والخلقية.

لا تُعنى مدارسنا عناية تذكر بما للتربية من أثرٍ عظيم في حياة الأمة ومجدها، وبرامج التعليم عندنا ثابتة لا تتغير، والمناهج لا تُعنى إلا بالمبادئ المجردة والاستدلال المنطقي الخالص وبالنتائج تستخرج من أقيسة المنطق. وتدرس عندنا العلوم بطرقٍ قد اصطلح عليها وبعُد ما بينها وبين صور الحياة الحقيقية، فأما مسائل تنظيم المدارس ووضع البرامج ودرس الاستعداد لحسن التربية فلا تدرس ولا تناقش إلا في طبقاتٍ ضيقة محصورة، والشعب لا يفهم لغة المربين عندنا، وإنما يظل أجنبيًّا بالقياس إلى هذه المناقشات التي هي وقف على الفنيين والموظفين، وأما في أمريكا فعلى العكس من ذلك، لكل مدرسة حركتها الخاصة وكل المسائل الكبرى التي تمس نصيب أمريكا العلمي والمدرسي موضوع مناقشة متصلة في الكتب والمجلات والصحف السيارة، ولا سيما في الجماعات والمؤتمرات التي يحضرها ويفهمها الشعب، فإذا جد في هذه المسائل جديد قُيد ثم نوقش ثم جُرب ثم نُفذ، والشعب الذي يسمح له بحضور الدروس ودخول المعامل يشهد هذا كله ويعلن رضاه، وبتأثيره امتدت الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي دخلت المدارس فأعطت للدروس صورة رخصة نضرة صحيحة، وفي كل أنواع التعليم لا يفصل بين الفكرة وتنفيذها العملي، بهذه التربية العاملة تقوى إرادة الأطفال والشبان وتملك نفسها.

والأمريكي يشعر شعورًا جليًّا بأن مستقبل بلاده كله بين يدي المرأة التي تنقل إلى الطفل نظم التربية وأساليبها، وبينما الأوروبيون لا يعنون بالمرأة في الحياة العقلية وإنما يحصرونها في دائرةٍ ضيقة جدًّا من العلم، تتلقاها في المدارس الخاصة أو المدارس الوسطى القليلة التي لا يدخلها إلا قليل من الفتيات، فإن المدارس الثانوية الأمريكية كلها مكتظة بالفتيات على اختلاف طبقاتهن يدخلن هذه المدارس فتُنمى ملكاتهن العقلية بالعلم والأدب، وملكاتهن العملية بدروس حياة الأسرة والمنزل على اختلافها، وقد اتصل بالمدرسة مطبخ ومحل لخياطة الثياب، فأصبح مجموع هذا كله معملًا حقيقيًّا تكتسب فيه الفتاة قبل أن تصبح زوجة الاستعدادات والمعلومات الضرورية التي تضمن لها حياة مستقلة، وتمكنها من أن تحفظ وتنمي القوة المادية والعقلية للأمة.

وللأمريكيين مثلنا ميل إلى الخير ورغبة في التضامن الاجتماعي. ولكن هذه الرغبة وذلك الميل لا يعتمدان في أمريكا على العواطف والشعور وشيء يشبه التصوف، وإنما يعتمدان على المنفعة العملية للمجتمع. فالأفراد والمدن يستبقون إلى الخير ويتنافسون في إنشاء المكاتب للأطفال والشبان وفي تأييد المدارس ومعاهد العلم والتربية، بما يستطيعون أن يبذلوا من قوة ومال.

والمثل الأعلى للتربية الذي ينشأ عن هذا الشعور الوطني ساذج ديمقراطي، فإن البحث المدرسي العام كالبحث الفني يعتمد على تعليمٍ أساسي واسع، وكذلك تعتمد درجات التعليم بعضها على بعض ويتصل بعضها ببعض اتصالًا صحيحًا سهلًا تود درجات التعليم عندنا لو وفقت إليه.

والمدارس كلها على اختلاف درجاتها وموضوعات الدراسة فيها تؤلف وحدة مستقلة متناسبة الأجزاء.

وبينما المدرسة الأوروبية تقوم على جهل الطبيعة الإنسانية عامة وطبيعة الطفل خاصة، فهي لا تربي التلميذ وإنما تفسده فتصوره دون حياء ولا خجل، هذه الصورة القديمة التي تنمحي فيها الشخصية، فإن المدرسة الأمريكية تخالفها المخالفة كلها، فهي لا تصور الطفل صورة معينة ولا تصبه في قالبٍ معروف، وإنما تربيه وتنمي شخصيته وتقوي فيه كل ما يبعث فيه الإرادة القوية والشخصية البارزة.

الكتاب الثالث

تعليم الجامعة في فرنسا

الفصل الأول

قيمة مناهج الجامعة

(١) منهج الذاكرة

لنترك أميركا ولنعد الآن إلى جامعتنا.

في العصر القديم كان التعليم يكاد ينحصر في درس اللاتينية واليونانية واستظهار ما كان معروفًا من مبادئ العلم، فكانت طريقة اليسوعيين ملائمة لهذا النوع من الدرس، فكان تلاميذهم يصلون إلى كتابة اللاتينية ولم يكونوا محتاجين إلى إجهاد الذاكرة ليستظهروا هذه المبادئ العلمية القليلة التي كانت معروفة يومئذٍ، فكان الاعتماد على الذاكرة كافيًّا لما يحتاج إليه ذلك العصر، ولكن نما العلم في العصر الحديث فظهرت الحاجة إلى مناهج أخرى، ولم تستطع الجامعة أن تفهم هذا ولا أن تقدره، وإنما ظلت تستخدم الذاكرة إلى الآن.

«ومن هنا كثرت البرامج المثقلة التي يُضاف إليها في كل يومٍ علم جديد، والتي ترى فيها علم الصحة والحقوق والآثار تجاور اللغات الميتة والحية والرياضة والتاريخ والجغرافيا إلخ … وقد خُيل إلى الجامعة خطأ أنها بهذه الطريقة تصل إلى التعليم الجدي العملي، فلم تصل إلا إلى التعليم السطحي، خُيل إلى الجامعة أن الطفل يجب أن يجمع في ذاكرته هذا المقدار الضخم من العلم قبل أن يدخل في الحياة، فظهر أن هذا المقدار الضخم لا يُعلِّم الطفل شيئًا.»[١]

[١] منقول من التحقيق البرلماني.

وفي الحق أنه لا يعلم شيئًا في فرع من فروع العلم، كما يثبت التحقيق البرلماني الذي تتشابه أجزاؤه تشابهًا تامًّا بحيث يمكن الاستغناء ببعضها القليل عن سائرها الكثير.

(٢) نتيجة تعليم اللاتيني واللغات الحية

يثبت لنا التحقيق البرلماني أن تسعة أعشار الطلبة عاجزون عن أن يترجموا دون استعانة بالمعجم أسهل الكتب. وإذن فهم عاجزون عن قراءة الكتَّاب اللاتينيين، وإذن فلا فائدة في البحث عن نفع هذه اللغة التي لا تستطيع الجامعة تعليمها.[٢]

عجيب جدًّا عجز الجامعة عن تعليم اللغات قديمها وحديثها، فإن تعليم اللغات أسهل أنواع التعليم، فيجب أن نتعرف أسباب العجز عن هذا التعليم الذي كان يتقنه اليسوعيون قديمًا، أهم هذه الأسباب وأعمها أن الأساتذة يتركون الطريقة النافعة في هذا التعليم … طريقة الترجمة، ويلجئون إلى طريقةٍ عقيمة هي أخذ الطلبة باستظهار كتب النحو والصرف وما فيها من الفروض والعلل التي لا تخطر إلا لأساتذة الجامعة، فينسى الطالب كل هذه الأشياء غداة الامتحان، أما اللغة نفسها فليس في حاجةٍ إلى نسيانها؛ لأنه لم يتعلمها، وتُدرَّس اللغات الحية بنفس هذه الطريقة فيُكرَه التلميذ على أن يستظهر دقائق النحو؛ ولهذا يمضي الطالب سبعة أعوام أو ثمانية في درس لغةٍ حية ثم لا يستطيع أن يقرأ في هذه اللغة كتابًا ما، وقد اتفق مع هذا مسيو «لافيس» Lavisse وآخرون من أعضاء لجنة التحقيق.

(٣) نتيجة درس الأدب والتاريخ

تتبع الطريقة نفسها في درس الأدب والتاريخ فتنتج النتيجة بعينها، يدرس الطالب أرقامًا وأحكامًا معدة ودقائق لا خير فيها، فلا يلبث أن ينساها غداة الامتحان.

ماذا يدرس في المدارس؟ يكلف الطلبة حفظ أحكام أعدها أساتذتهم، وقراءة كتب في النقد كتبها قوم أذكياء من المعاصرين ولكنهم ليسوا راسين ولا كورنيل ولا غيرهما

[٢] ثم ينقل المؤلف رأي بعض الأساتذة في نتيجة تعليم اللاتينية، وهو لا يخرج عما تقدم.

من نوابغ الفرنسيين، وإذن فالذين يكوِّن تلاميذنا إنما هي آثار أساتذتهم أو كتَّابٌ من الطبقة الثانية، ولكنهم لا يقرءون آثار كتَّابنا والنابغين، ولا آثار كتاب اللاتينيين ولا اليونان، فأما إنشاؤهم الفرنسي فليس له قيمة ما، فهم يكلفونهم الكتابة في موضوعات فنية أكثر مما ينبغي، فيحاول الطلبة الأشقياء أن يذكروا ما قال لهم الأساتذة في هذا الموضوع أو ذاك.

ولقد استُبدل درس الآداب بدرس تاريخها، فأصبح الطالب لا يعرف حِكَم «لاروشفوكولد» وإنما يعرف طبعاتها المختلفة.

إن العالم يتقدم وإن مسابقة الشعوب الأخرى إيانا لتنذرنا بالخطر، وفي أثناء هذا الوقت يثرثر الأساتذة كالبيزانطيين حين كان محمد الفاتح يحصرهم، كان العدو على أسوارهم وكانوا يثرثرون.[٣]

(٤) نتيجة درس العلوم

تُتَّبع الطريقة نفسها في درس العلوم، ألفاظ وكتب معقدة دقيقة تُحفظ عن ظهر قلب، فبدل أن يُعنى في درس الكيمياء بأن يدرس الطالب درسًا حقيقيًّا منتجًا صيغ هذا العلم وقوانينه وطائفة من العناصر ذات الخطر فيميل الطالب إلى هذا العلم ويُعنى به، فإن الرأي الشائع يُلزمنا أن نكلف الطالب أن يكون دائرة معارف في الكيمياء، فينتج من ذلك السأمُ أولًا والنسيان ثانيًا، وكذلك الحال في الطبيعة … فليست العناية موجهة إلى درس القوانين العامة وتفهمها، وإنما هي موجهة إلى وصف الأدوات المختلفة المركبة كأننا نريد أن يكون طلابنا عمالًا، ونفس هذا العيب يوجد في الدروس جميعًا، سواء منها دروس العلم والأدب، وسواء منها دروس الأدب القديم والحديث، وليست نتائج الدروس الرياضية خيرًا من نتائج العلوم الأخرى.[٤]

[٣] ثم يلخص المؤلف مقالًا «للافيس» في هذا المعنى أعرضنا نحن عن ترجمته.

[٤] ثم ينقل المؤلف رأيًا لأحد مديري مدرسة السنترال بمعنى ما تقدم.

(٥) نتيجة التعليم العالي وروح الجامعة

يخرج التعليم العالي من برنامج هذا الكتاب، ولكني مضطر إلى أن أقول فيه كلمة؛ لأن التعليم الثانوي إذا كان قد وصل من النقص إلى هذا الحد الذي بيناه فليس التعليم العالي أدنى منه إلى الكمال، فكل بلد يرقى التعليم العالي فيه فلا بد من أن يكون التعليم الثانوي فيه راقيًّا أيضًا، فالتعليم العالي يمتاز عندنا بما يمتاز به التعليم الثانوي من استظهار الكتب وخزن النظريات التي تذهب بعد الامتحان، وكل الفرق بين طالب الهندسة ومدرسة المعلمين والحقوق وبين طالب المدرسة الثانوية هو أن ذلك يستظهر ويعيد أكثر مما يستظهر هذا ويعيد.

تستخدم الذاكرة في جميع ضروب التعليم وهذا هو مصدر انحطاطنا وتفوق الأجنبي علينا، فإن شبابنا على اختلاف منازلهم العلمية قد حفظوا أكثر مما حفظ الشبان الأجانب في كل شيء، ولكنهم في الحياة الواقعة أقل منهم علمًا وكفاية في العمل؛ لأنهم لم يستخدموا إلا الذاكرة.

وليس يظهر هذا الضعف في مناصب الحكومة التي يشغلها خريجو الجامعة، وإنما يظهر بشكلٍ مؤلم يوم يضطر هؤلاء الناس إلى أن يلتمسوا لأنفسهم وسيلة من وسائل العيش.[٥]

(٦) رأي الجامعة في قيمة تعليمها

لقد قدمنا ما يدل على أن أساتذة الجامعة المستنيرين يشعرون بضعف مناهجهم التعليمية، ولئن كانوا كما قلت في المقدمة لا يشعرون بسبب هذا الضعف، فشعورهم بهذا الضعف نفسه يكفي دليلًا على قيمة تعليم الجامعة.

وحسبنا أن ننقل بعض ما يقولون:

«يخرج الطلبة من المدرسة وقد رأوا مختصرات كثيرة تمر أمامهم، وازدادوا مقادير مختلفة من مواد غير قابلة للهضم، فهم لا يحسنون كتابة اللاتينية بل ولا قراءتها، وهم لا يشعرون بشيءٍ من جمال الآداب القديمة التي حاولوا أن يتفهموا بمشقةٍ بعض

[٥] ثم ينقل المؤلف كلامًا لأحد الضباط في نقد التعليم بمعنى ما تقدم.

نصوصها، دون أن يقرءوا كتابًا كاملًا من كتب هذه الآداب، وأكثرهم عاجز عن أن يكتب صفحةً واحدة دون خطأ إملائي وفي لغة فرنسية نقية.[٦]

ادرس أوراق امتحان الشهادة الثانوية، واحضر بعض الامتحانات الشفهية؛ لتعلم إلى أي حدٍّ من العقم انتهت هذه الجهود الثقيلة التي بذلها أساتذة أكفاء مخلصون في ستة أعوام أو ثمانية.[٧]

أعتقد أن ثلاثة أرباع الذين نالوا الشهادة الثانوية يجهلون الإملاء، وربما لم يكن هذا الشر عظيمًا، ولكن إذا كان تعليم الآداب لا يعصم من هذا الشر فما قيمته؟ ولست أشك في أن نِصف أصحاب الليسانس في الحقوق والآداب يجهلون أسهل مسائل الرياضة، وأن أصحاب الليسانس في جميع أقسام التعليم يجهلون الجغرافيا، ولقد امتحنا طلاب المدرسة البحرية فعرفنا قيمة التعليم الثانوي، ولست أدري لِمَ نلح في تسمية هذا التعليم بهذا الاسم، فهو ليس ثانويًّا ولا أوليًّا ولا عاليًا، هو كل شيء وهو لا شيء، هو أثر من الآثار القديمة لا يلائم هذا العصر الحديث، هو آثر من آثار النظام القديم وقد فقد الحياة منذ ثلاثين سنة.[٨]

هذا بالدقة هو مركز تعليم الآداب القديمة في هذه الأيام، ضعف هذا التعليم وأحاط به الخطر من كل مكان فأصبح لا يبعث الثقة كما كان يبعثها قديمًا، وأصبح يميل إلى أن يكون نوعًا من الاختصاص بحيث تدرس اللاتينية واليونانية كما تدرس العبرية والهندية وتصبح احتكارًا لبعض الممتازين دون أن تؤثِّر في تكوين العقل الفرنسي أو الذكاء الفرنسي أو الخلق الفرنسي.[٩]

لا أتردد في أن أقول رأيي بصراحة: وهو أن تعليم الآداب القديمة لا يلائم حاجات العصر، وأن الذين يعلِّمونها والذين يتعلَّمونها يرون هذا الرأي.»[١٠]

[٦] التحقيق البرلماني، ص٣٩٢ جزء ٢، لاقوليه دكتور في الآداب.

[٧] التحقيق البرلماني، ص٤٤٩ جزء ١، منوفربيه خريج مدرسة المعلمين.

[٨] التحقيق البرلماني، ص٢٩٣ جزء ١، بيرار محاضر في السربون وممتحِن في المدرسة البحرية.

[٩] التحقيق البرلماني، ص١٧٠ جزء ١، رينه دوميك أستاذ بمدرسة أشتانسلاس.

[١٠] التحقيق البرلماني، ص٣٦٧ جزء ١، برونو محاضر في السربون (والآن عميد قسم الآداب في السربون).

الفصل الثاني

النتائج الأخيرة لتربية الجامعة

أثرها في الذكاء والخلق

رأينا أن مناهج الجامعة لا تعلم الطالب شيئًا مما يشتمل عليه البرنامج، وأول نتائج التعليم القديم إنما هو الجهل المطلق، ولكن أليس لهذا التعليم نتائج أخرى أقبح من هذا أثرًا؟ ألسنا مدينين لهذا التعليم بهذه الجماعات الكثيرة ذات العقول الفاسدة الحانقة التي فقدت مكانتها الأولى وأصبحت عدوًّا للجماعة ونظمها؟ ألسنا مدينين لهذا التعليم بهذه الطوائف من رجال لا خلق لهم ولا إرادة ولا قدرة على شيء إلا إذا أعانتهم الدولة؟

لأجل أن نجيب على هذه المسائل يكفي أن ننقل بعض ما جاء في التحقيق البرلماني.

ولقد قال بعض الذين كلفوا اختصار نتيجة التحقيق:

> إن العيوب الأساسية للتعليم القديم تُكرهه على أن يخرِّج للأمة لا طبقة راقية خليقة بهذا الوصف، بل جماعات من المتشوقين إلى المناصب العامة، وأدباء من الطبقة العشرين، وقومًا لا طبقة لهم.
>
> أضف إلى ذلك الامتحان الذي يختم هذا التعليم وهو امتحان الشهادة الثانوية التي أصبحت لكثرة المستبقين وسهولة الامتحان ورقة من أوراق النصيب، وقد عرف الطلبة ذلك حق المعرفة فهم يخرجون من مدارسهم مقتنعين بأن شئون الحياة كلها كالشهادة الثانوية ورق من أوراق النصيب.[1]

[1] ثم ينقل المؤلف كلامًا كهذا.

ولقد يستطيع كل الذين ساحوا أن يثبتوا صحة ما ننقله عن تقرير مسيو ريمون بوتكريه وزير المعارف سابقًا:

> لا أعرف شعورًا بالذلة أعمق من هذا الشعور الذي نجده حين نلقى الفرنسيين في البلاد الأجنبية، ليس هناك أشد حزنًا من هذا، فإن الفرنسي خارج فرنسا غريب حقًّا، عاجز عن أن يجيب على أي مسألة.

وما سبب هذه الغربة؟ سببها أنه لم يتعلم قط أن يدير أمور نفسه إذا لم يجد من يديره، فهو لا يرى شيئًا ولا يعرف شيئًا ولا يفهم شيئًا، ولقد ذكر مسيو بايو رأيه أمام لجنة التحقيق فقال: «إنهم (أي الطلبة الفرنسيين) لا يعرفون أن يفكروا بأنفسهم؛ لأنهم كانوا طول حياتهم حقائب بولغ في حشوها فأصبحوا عاجزين عن التفكير، ثم إن هذه الطريقة نفسها تبغِّض إليهم القراءة، فهم لا يُظهرون أي ميل إلى ما نعلِّمهم وهم كالأطفال الذين أسرف أهلهم في تغذيتهم.»

ومن الآثار السيئة لهذا التعليم عدم الاكتراث بالحياة الخارجية بحيث يشبه تلاميذُنا المتوحشين الذين لا يحفِلون ببدائع الحضارة، فكل شيء يتجاوز برنامج الامتحان لا وجود له، فإذا تحدث أمامهم متحدث عن حرب السبعين فهم لا يحفِلون بهذه الحرب؛ لأنها ليست من موضوعات الامتحان، أمامهم أداة التليفون ينتفع بها الناس ولكنهم لا يحفِلون بها؛ لأنها ليست موضوع الامتحان، ولعلك لا تصدق مثل هذه الغرائب؛ ولذلك أتعجل فأنقل إليك ما يؤيدها، ثم لا أنقل ذلك إلا عن أشهر الناس وأنبههم ذكرًا.[٢]

هناك ظاهرة أخرى ترافق عدم الميل إلى الاطلاع، وقد دهش لها رئيس لجنة التحقيق وإن كانت في نفسها واضحة، وهي ظاهرة النسيان الذي يعقب الامتحان، فهؤلاء التلاميذ الأشقياء الذين كانوا يستظهرون يوم الامتحان نَسبَ السانسنيين وبراهين الهندسة، يعجزون بعد ذلك بأيامٍ عن حل أيسر مسألة حسابية، ومن هنا هذه الحقيقة التي لا شك فيها وهي أن أصحاب الشهادة الثانوية يفشلون في المسابقات التي تعرضها بعض المصالح عن الذين يريدون الالتحاق بها، فإن نجحوا فمنزلتهم تلي منزلة تلاميذ المدارس الأولية.[٣]

---

[٢] ثم ينقل المؤلف كلامًا بهذا المعنى عن طائفةٍ من العلماء.

[٣] ثم يستشهد المؤلف على ذلك ببعض نصوص التحقيق البرلماني.

الفصل الثالث

المدارس الثانوية

(١) الحياة في المدارس الثانوية: العمل والنظام

كثر البحث منذ زمنٍ طويل حول نظام التعليم الداخلي في المدارس الثانوية، وهو بحث لا خير فيه؛ لأن الذين يتناولونه غير قادرين على الحكم عليه، وإنما الذين يملكون ذلك حقًّا هم آباء التلاميذ.

فالمدرسة الثانوية تمثل في فرنسا بعض الحاجات والرغبات والشعور التي تجدها الأسرة، فإن الأسرة إذا لم تحتفظ بطفلها أو لم تنزله عند بعض الأساتذة كما هي العادة في بلادٍ أخرى؛ فذلك لأنها لا تريد ذلك أو لا تستطيعه، وإذن فلا بد من تغيير إرادة الأسرة قبل تغيير التعليم ولن نغير إرادة الأسرة بنظم وبرامج معلقة في الهواء، وليس من شكٍّ في أن المدارس الثانوية ثكنات عسكرية مخزنة تفسد فيها الأجسام والعقول والأخلاق، وكل ما يمكن أن يقال دفاعًا عن هذه المدارس هو أنها نتائج الضرورة، فيجب احتمال هذه الضرورة والتوفيق بينها وبين المنفعة حتى يتغير الرأي العام.

ولعل التحقيق البرلماني الذي سننقل بعض نصوصه يعين على هذا، فهو يظهر لنا بنوعٍ خاص مقدار صعوبة ما نحاول من إصلاح التربية عند الأمم اللاتينية:

> تجد في المدارس الثانوية الكبرى أربعمائة أو خمسمائة أو ستمائة، بل ثمانمائة تلميذ يخضعون للنظام الداخلي، وإذن فلا يمكن أن تكون المدرسة إلا ثكنة عسكرية، وكل تلميذ منها رقم، ومهما تكن عناية مدير المدرسة ومراقبيها

فليس من سبيلٍ إلى أن يعرف أحدهما التلاميذ ولو بأسمائهم،[1] فأما المدرسة الثانوية التي تحتوي مائتين وألف تلميذ داخلي غير بضع مئات من التلاميذ الخارجيين فهي مكتظة، ولأجل الاحتفاظ بالنظام فيها لا بد من قواعد ضيقة ثقيلة كقواعد الثكنات، ومهما يكن من شيءٍ فكل ما يمكن إنما هو اتباع العادة القديمة والسنة الموروثة.[2]

المدرسة الثانوية في جميع أطراف فرنسا خاضعة لنظام واحد دقيق. في جميع المدارس الثانوية الفرنسية يستيقظ التلاميذ في ساعةٍ بعينها وينامون في ساعةٍ بعينها، ويأكلون في ساعةٍ بعينها، ويدرسون ويستريحون كذلك، وكذلك نظام الدرس، فالبرنامج واحد والتمرين واحد، وهذا كله منظم تنظيمًا دقيقًا.[3]

ساعات الدرس في المدرسة الثانوية أكثر مما ينبغي، أكثر من ساعات العمل المفروضة على المحكوم عليهم بالأحكام الشاقة، وقوانين الصحة غير مراعاة في المدرسة والطعام فيها بغيض.

أستطيع أن أحدثك عن نظام التعليم الداخلي من الوجهة المادية والعقلية والخلقية: فهو من الوجهة المادية سخيف، فإذا أحصينا الأوقات التي يقضيها التلميذ واقفًا في الهواء الطلق لم تتجاوز ساعتين ونصف ساعة، وظاهر أن هذا خطر بالقياس إلى أشخاص هم في حاجةٍ إلى النمو، فقليل جدًّا أن يستمتع التلميذ بالهواء الطلق ساعتين ونصف ساعتين من يومه وليلته، أما رياضتنا يوم الخميس ويوم الأحد فليس لها منفعة ولا لذة، يمشي التلميذ فيها متثاقلًا في الشوارع والطرق، ثم يعود متعبًا دون أن يستفيد، أما الطعام فسيئ بوجهٍ عام؛ لأنه يعد إعدادًا رديئًا.[4]

[1] التحقيق البرلماني، جزء أول صحيفة ٢٦٧، سأيل أستاذ في السربون.

[2] التحقيق البرلماني، جزء أول صحيفة ١٥، برتيلو السكرتير الدائم للمجمع العلمي.

[3] التحقيق البرلماني، جزء أول صحيفة ٣٨، لافيس أستاذ في السربون.

[4] التحقيق البرلماني، جزء ٢ صحيفة ٤١٧، بيكينيا معيد في مدرسة هنري الرابع الثانوية، ثم ينقل المؤلف كلامًا كثيرًا في أن تلاميذ المدارس الثانوية الخاضعين للنظام الداخلي لا يستمتعون بالحرية.

(٢) إدارة المدارس الثانوية: المدير

قيمة المحال التجارية والصناعية رهينة بقيمة المشرفين عليها، وهذه حقيقة بدهية لا تحتاج إلى إثبات، فيجب أن نقتنع بأن قيمة المدرسة الثانوية رهينة بقيمة مديريها، وذلك حق واقع في مدارس رجال الدين لا في مدارس الدولة، وإليك السبب: لكل مدرسة ثانوية مدير يدير أمرها نظريًّا، أما الحقيقة الواقعة فهي أن المدير ليس إلا كاتبًا يُعنى بالأعمال الحسابية ويخضع فيها لأوامر موظف الوزارة، ليس له سلطة ولا أمر، يتهمه رؤساؤه ويزدريه الأساتذة ولا يخافه التلاميذ، فعمله عمل موظف لا مدير.

«هو موظف تثقله الأعمال الإدارية في المدارس الكبرى، ذلك أن حصر السلطة الذي يقتضي مسئولية الوزير عن كل ما يقع في أي مدرسة يُكره هذا المدير على أن ينفق معظم أوقاته لا في إدارة المدرسة بل في إظهار الوزير على أمورها، فهو دائمًا بين التقارير والمذكرات والإحصائيات ومكاتبات لا حدَّ لها مع المفتش ورئيس الجامعة والوزير، فكيف يستطيع المدير مع هذا أن يُعنى بكل تلميذ ويشرف على تربيته العقلية والخلقية؟ أضف إلى ذلك أنه لا يملك من أمر البرامج شيئًا، ولا يستطيع أن يوفق بين التعليم في مدرسته وبين حاجات المدينة أو الإقليم، وإنما هو محصور في ميزانيته كغيره من كتَّاب الحساب، وأمر هذه الميزانية التي تقرها السلطة المركزية وحدها ليس بالقياس إليه إلا أمرًا إداريًّا كما قال المسيو بوانكاريه.»[٥]

(٣) النفقات التي تنفقها الدولة على المدارس الثانوية

من النافع أن نعرف ما يكلفنا هذا التعليم، ولا سيما إذا قارنا بينه وبين تعليم رجال الدين.

من القواعد العامة المعروفة التي بيناها في غير هذا الكتاب أن كل ما تدبره الدولة من الأعمال العامة سواء أكان سككًا حديدية أم سفنًا أم شيئًا غير ذلك، يكلف الدولة خمسة وعشرين إلى خمسين في المئة أكثر مما تدبره الجماعات الخاصة أو الأفراد، ولا تفلت المدارس الثانوية طبعًا من هذا القانون، فبينما مدارس رجال الدين التي لا تتناول

[٥] التحقيق البرلماني، جزء ٢ صحيفة ٦٨٦، ليون بورجوا وزير المعارف سابقًا، ثم ينقل المؤلف كلامًا كثيرًا في معنى هذا.

إعانة ما تحقق أرباحًا لا بأس بها تخسر الدولة مقادير باهظة من المال في تدبير مدارسها.

«لاحظت أن الدولة تنفق في المدارس الأولى Colièges ٧٥ فرنكًا على كل تلميذ، و٣٠٠ فرنك على التلميذ في المدارس الثانوية، و٤٩٥ فرنكًا على طالب الجامعة، وذلك بمقتضى ميزانية سنة ١٨٩٥ ... وإذن فالدولة تنفق نفقاتٍ ضخمة جدًّا على أبناء الطبقة العليا بالقياس إلى ما تنفق على التعليم الأولي.»[٦]

وما مصدر هذه النفقات الباهظة؟ إليك أسبابها الأولى: أولًا الترف الذي لا خير فيه، فإن المهندسين يرون أنه لا بد من بناء ثكنات فخمة، المظاهر وحدها موضع العناية كشأن تعليم الجامعة، ولكن هذه المظاهر تكلفنا كثيرًا، ولقد لاحظ مسيو ساباتيه أن مدرسة «لاكانال» التي تؤوي ١٥٠ تلميذًا قد كلفت الدولة أكثر من عشرة ملايين من الفرنكات، فمأوى كل تلميذ يتكلف ٧٥٠ فرنكًا، وكانت الدولة تستطيع أن تعطي لكل تلميذ بنفس هذا الأجر منزلًا صغيرًا مستقلًا يؤويه ويؤوي أسرته أيضًا.

وهناك أسباب أخرى، وإذ كانت القواعد متفقة في جميع المدارس فالنفقات متساوية، فالدولة تعين الأساتذة حتى إذا لم يوجد تلاميذ، فبعض الأساتذة ليس لديهم إلا خمسة تلاميذ، ومثل هذا كثير، وليس من السهل أن نتصور إسرافًا كهذا.

وهناك سببٌ آخر وهو أن المدير لا خير له في الاقتصاد، وربما كانت منفعته في ألا يقتصد، فهو إن اقتصد عقد العمليات الحسابية، وإذن فأول نتيجة هو تضييق ميزانية المدرسة تضييقًا لا سبيل إلى الخلاص منه مهما تدع الحاجة إلى ذلك.

[٦] التحقيق البرلماني، جزء ٢ صحيفة ٤٢٧، بروكار معيد في مدرسة كوندورسيه.

الفصل الرابع

الأساتذة والمعيدون

(١) الأساتذة

رأينا فيما مضى حال المدارس وإدارتها فبقي أن نرى أساتذتها، معتمدين في ذلك كما اعتمدنا في غيره على التحقيق البرلماني.

الأستاذ رجل يعلِّم فيجب إذن أن يحسن فن التعليم، ولكن أساتذتنا لم يدرسوا هذا الفن بل هم يجهلونه الجهل كله، حفظوا أشياء كثيرة ولكن أكثرهم لا يستطيعون أن يعلموا شيئًا مما حفظ، وهذا ما تدل عليه شهادة نفر أعظم رجال الجامعة قدرًا وأبعدهم صيتًا.

وقد أثبت مسيو ليون بورجوا أن السبب الأول في عجز الأساتذة إنما هو سوء الاستعداد لشهادة الأستاذية، فقال: «يجب ألا تكون شهادة الأستاذية درجة من درجات التعليم العالي، بل شهادة بحسن الاستعداد للتدريس في المدارس الثانوية، ولكنها تستحيل من وقتٍ إلى وقت إلى مسابقة بين طائفة من العلماء والاختصاصيين، والشر كل الشر في هذه الكلمة الأخيرة التي تقضي على نظام التعليم عندنا.»

ولقد أستطيع أن أبين قيمة أساتذتنا في التربية بأن أختصر ما يأتي من رأي بعض الذين تكلموا أمام لجنة التحقيق: «كثير جدًّا من الأساتذة لا يعرفون فن التعليم، يعلمون كل شيء إلا صناعتهم أو الجزء العملي من هذه الصناعة، فليس الخير في أن تحشو رءوس الطلبة بمسائل العلم دون أن تبين لهم علل الأشياء، يجب أن تعلمهم التفكير، لا

ينبغي أن تمرن الذاكرة وحدها بل ينبغي أن تمرن معها العقل، والنقص الأساسي الذي يمتاز به تلاميذنا اليوم إنما هو من هذه الناحية.»[1]

وهذا أشد خطر التعليم عندنا، فإن الذين تخرجهم الجامعة أساتذة كانوا أو طلبة ينقصهم حسن التفكير، مع أن الغاية العظمى للتعليم إنما هي تنمية العقل وتعويده حسن التفكير والحكم.[2]

وربما استطاع الأساتذة أن يخلصوا أنفسهم من هذه التبعة ويلقوها على الذين علَّموهم فهم لم يوجدوا أنفسهم وإنما أوجدهم أساتذتهم، وإذا كان هناك عيب في مناهجهم التعليمية فليس ينبغي أن يؤخذوا بهذا العيب لأنهم لم يوجدوه، وفي الحق أن الأساتذة يكونون طائفة محصورة كطائفة الجند ورجال القانون، وهم محافظون مبالغون في محافظتهم، لا يقبلون الجديد إلا إذا أقره زعماء منهم لهم مكانة عليا، وهم لذلك مقلدون لا يخترعون شيئًا إلا تعقيد الأشياء، فإذا أراد واحد منهم أن يمتاز تورَّط في أشياء لا خير فيها.

ثم يحاول المؤلف أن يبيِّن أسبابًا أخرى دعت إلى عجز الأستاذ عن النفع، فيذكر كلامًا كثيرًا وينقل كلامًا كثيرًا، ونستطيع نحن أن نلخص هذا وذاك في أن أكثر الأساتذة يخرجون عادة من الطبقات الدنيا، فليست لهم تربية قوية ممتازة، وليست المدارس قادرة على أن تعوض عليهم هذه التربية التي لم يجدوها في الأسرة، ومن هنا ينقص اعتبار الناس لهم وتقديرهم إياهم، ويشعر الأساتذة بهذا النقص فيسخطون على الجماعة ويمقتونها، ويضطرهم ذلك إلى أن يؤدوا أعمالهم بطريقةٍ آلية غير معني بها، فيستحيلون إلى عمال آليين كغيرهم من الذين يعملون في مصالح الدولة، بينما أساتذة المدارس التي يقوم عليها رجال الدين يبرَّءون من هذا العيب؛ لأن تربيتهم الأولى قد تسوء، ولكن تربيتهم المدرسية بحكم صناعتهم الدينية منظمة متقنة، تعودهم أن يكونوا من مراعاة الآداب والبيئات المختلفة، بحيث يستطيعون أن يجالسوا ويعاشروا أرقى الطبقات دون أن يشعروا بضعةٍ أو يكونوا موضع ازدراء، فالعيب الأساسي الذي يحول بين أساتذة الدولة وبين النفع هو سوء التعليم من جهةٍ وسوء التربية من جهةٍ أخرى، ويلاحظ المؤلف أن لهذه القاعدة استثناء ولكنه لا يكاد يذكر، ويود المؤلف لو شجعت الدولة هؤلاء الأفراد القليلين الذين يشذون عن القاعدة.

[1] التحقيق البرلماني، جزء ٣ صحيفة ٥٠٥ جوكيه مدير مدرسة السنترال.

[2] ثم ينقل المؤلف كلامًا في معنى ما تقدم.

(٢) المعيدون

لا يكاد المعيد يُعنى بغير مراقبة التلاميذ، وإذا كان شديد الاتصال بالتلاميذ فقد يستطيع أن يؤدي إلى التعليم خدمة قيمة؛ لأن حظه من التعليم عظيم غالبًا.

ولكنه من الوجهة العملية مقصورٌ على مراقبة الطلبة، يزدريه الأساتذة ويكرهه التلاميذ ويشك فيه المدير، فحياته شاقة لا تحتمل.

وقد يوجد بين هؤلاء المعيدين أفراد يحاولون النفع ويجتهدون فيه فيتحببون إلى التلاميذ ويجتهدون في إرشادهم، ولكن الإدارة تشفيهم من هذه العلة؛ لأنها تشك فيهم وتضطرهم إلى أن يسيروا سيرة غيرهم، ولقد قرأت في بعض الصحف أن معيدًا وُبخ؛ لأنه صافح تلميذًا، وآخر طُرد؛ لأنه شارك تلاميذه في الألعاب الرياضية.

ولا ينبغي أن تظن أن هؤلاء المعيدين آلات وإن اعتبروا كذلك، فأكثرهم قد نال شهادة الليسانس، وكثير منهم وصل إلى الدكتوراه.

وربما كان أحسن إصلاح عُرض على لجنة التحقيق في هذا الموضوع هو إلغاء الفرق بين الأستاذ والمعيد، بحيث لا يكون الأستاذ أستاذًا إلا إذا اشتغل بالإعادة خمسة أعوام أو ستة يُمرن في أثنائها على فن التعليم، وقد أضيف أن تعليم المعيد ربما كان أنفع من تعليم الأستاذ؛ لأن رأس المعيد أقل امتلاء بالمعلومات الجوفاء من رأس الأستاذ.

فإذا كان القارئ قد أنعم النظر في هذا الفصل والفصول التي سبقته وعرف المدرسة الثانوية وعيوبها، فلست أشك في أنه يقتنع بأن ما يُقترح الآن من الإصلاح ليس شيئًا بالقياس إلى الإصلاح الصحيح العميق الذي نحتاج إليه، والذي لا نريد أو لا نستطيع أن نتكلم فيه؛ لأن الرأي العام غير مستعد له.

الفصل الخامس

التعليم في مدارس رجال الدين

عُني التحقيق البرلماني بهذه المدارس فذكر أشياء كثيرة يعرفها الناس جميعًا، ولكنه أظهر أشياء ما كان يفترض إمكانها، فلم يكن أحد يعلم أن «جماعة الفرير» التي كانت مقصورة على التعليم الأولي قد عُنيت بالتعليم الثانوي والعالي ونافست فيهما الجامعة منافسة خطرة، فلها ثلاثون مدرسة يعطى فيها التعليم الثانوي وأثبت الإحصاء أن تسعة أعشار الذين يتقدمون من مدارسها إلى السنترال يقبلون في هذه المدرسة، وظهر أن مدارسها التجارية والصناعية متفوقة، وظهر أن لها طائفة كبيرة من المزارع تدرس فيها الزراعة درسًا عمليًّا منتجًا، وظهر أن هذه المدارس على اختلافها لا تخسر كما تخسر مدارس الدولة بل تعود على أصحابها والمعينين على إنشائها بالربح العظيم.

على أن هذا كله قديم، وقد شعرت الجامعة بعجزها عن منافسة هذه المدارس فوفِّقت إلى إلغائها، واضطُر أساتذة هذه المدارس إلى أن يحملوا مناهجهم التعليمية إلى البلاد الأجنبية التي تقبلتهم قبولًا حسنًا.

ولقد أثبت التحقيق فوز هذه المدارس ولكنه عجز عن تعليله، ومع ذلك فتعليله يسير؛ لأن رجال الدين قد اتخذوا لأنفسهم مثلًا أعلى في التعليم، فهم يحرصون على الوصول إلى هذا المثل الأعلى، وهم لذلك مخلصون مقتنعون جادون فيما يعملون، فهم أساتذة ومراقبون، وقد يكون المثل الأعلى الذي اتخذوه لأنفسهم خاطئًا في رأي العلم والفلسفة، ولكن قيمته ليست في أنه خاطئ أو مصيب، وإنما هي في الأثر الذي يتركه في النفس وهو عظيم، وقد كان الناس يشعرون بقيمة هذا التعليم فيبعثون بأبنائهم إلى هذه المدارس، سواء في ذلك من آمن ومن ألحد، ومهما تحاول الدولة محاربة هذا التعليم فلن تفلح، وكل ما تصل إليه إنما هو أن يغير هؤلاء الناس أزياءهم.

نعم إن انتشار روح الكنيسة خطر في بلدٍ منقسم كفرنسا، ولكن ليس إلى اتقاء ذلك من سبيل، فقد تحاول الدولة كلما عرض ذلك أن تحرِّم مناصبها على الذين لم يدخلوا مدارسها الثانوية، ولكن رجال الدين الذين يخلصون من هذا القيد بإرسال تلاميذهم إلى المدارس الثانوية الحكومية ساعات معينة حتى يحصلوا على شهادات الدولة، وهب الدولة وصلت إلى ما تريد فأغلقت هذه المدارس، فإن نتيجة ذلك خطرة من وجهين: الأول أن أسرة التلاميذ الذين كانوا يُرسلون إلى هذه المدارس سيَكرهون الدولة ويحقدون عليها، الثاني أن إغلاق هذه المدارس سيقضي على المنافسة النافعة التي تحث الجامعة على العمل وتحول بينها وبين السقوط إلى شر مما هي فيه الآن.[١]

لست مهتمًّا بالميل إلى الكنيسة فيما أظن، ولكني لو كنت وزيرًا للمعارف لوضعت على رأس التعليم الأولي والثانوي مدير مدارس الفرير، على أن يجتنب التدخل الديني في التعليم؛ لتكون أسر التلاميذ حرة من هذه الناحية.

[١] ثم يستدل المؤلف على صحة هذه الآراء بنصوصٍ نقلها عن التحقيق البرلماني.

الكتاب الرابع

الإصلاح المقترح والمصلحون

الفصل الأول

المصلحون – إصلاح الأساتذة – إنقاص ساعات العمل – التربية الإنجليزية

(١) المصلحون

رأينا فيما تقدم أن الذين تكلموا أمام لجنة التحقق قد أظهروا ببلاغة لا حدَّ لها نقصَ التعليم في الجامعة، فلما طُلب إليهم أن يعرضوا طرق الإصلاح لهذا التعليم نضبت ينابيع هذه البلاغة، وظهر أن أكثرهم عاجز عن اقتراح هذا الإصلاح، فأخذ بعضهم يشير بتغيير البرامج، الذي لا خير فيه، وأخذ بعضهم يقدم نصائح عامة غير محدودة، وأخذ بعضهم يقدم اقتراحات في الهواء ليس إلى تحقيقها من سبيل، فمن الحسن مثلًا أن نقول كما قال مسيو جريار رئيس الجامعة في باريس: «يجب أن تختلف البرامج وتمرن صورة التعليم الثانوي»، ولكنك إذا أردت أن تفهم معنى هذه الجملة أو تحققه لم تصل إلى شيء، ولقد يلاحظ أن النقاد الذين كانوا أشد الناس قوة في نقد التعليم والسخط عليه قد ظهروا أشد الناس عجزًا عن إصلاح التعليم.

ومن الصعب أن تتبع «جول لمتر» فيما اقترح من ترك الحرية المطلقة للأستاذ يعلم ما يشاء كما يشاء، ولقد انتهز النقاد فرصة هذا التحقيق فأكثروا من الكلام وأفتوا فيه، ولكن في غير فائدة ولا جدوى، وأحس الأساتذة أنفسهم ذلك فأعلن بعضهم أمام اللجنة أن كل هذه الاقتراحات التي قُدمت والتي تُقدم قد فشل بعضها ولا بد من أن يفشل بعضها الآخر، وأنه سمع بعض الأساتذة يتمنون ألا يقترح عليهم إصلاح ولا تغيير، ومصدر هذا كله ما قلته غير مرة من هذا الخطأ اللاتيني الذي يُخيل إلى الناس القدرة على تغيير ما ليس إلى تغييره سبيل، فنحن لا نستطيع تغيير نظم التعليم إلا بالمقدار

الذي نستطيع به تغيير النظم السياسية والاجتماعية، أو تغيير العقائد الدينية أو تغيير الأدب واللغة.

هذا قانون لا نستطيع التخلص منه، وإذن فكل هذه الاقتراحات التي ترمي إلى إصلاح التعليم جملة إنما هي ضرب من الثرثرة، فليس من سبيلٍ إلى إصلاح التعليم إلا إذا أصلحت نفس الأستاذ والتلميذ والأسرة، وإنما الخير في هذا وفي غيره من ضروب الإصلاح إنما هي هذه التغييرات الجزئية التفصيلية التي تقع شيئًا فشيئًا، وكأنها حبات الرمل يضاف بعضها إلى بعض فيتكون منها الجبل على مر الأيام، بل إن نفس هذا التغيير الجزئية المتوالية لا تنتج إلا إذا لوحظت فيها الضرورات وتطورات الرأي العام، فإن إرادة الأسر وعقائدها ذات سلطان قوي على التربية، وسنحاول أن نختصر من هذه الاقتراحات الكثيرة التي قدمت إلى لجنة التحقيق طرقًا للإصلاح ربما كانت مفيدة بعد زمنٍ طويل؛ أي بعد أن يتغير الرأي العام، وإليك أهمها:

(٢) إصلاح الأستاذية

لا أعتقد أن هذا الإصلاح ممكن الآن ولكني أذكره مع ذلك؛ لأنه عظيم الخطر؛ ولأنه إذا تحقق أنتج نتائج كبرى، أهمها اثنتان: الأولى إلغاء شهادة الأستاذية، والثانية اختيار الأساتذة بطريقة غير هذه الطريقة المألوفة. فأما إلغاء شهادة الأستاذية فنافع جدًّا، فقد رأينا أن الاستباق إلى هذه الشهادة يفسد على الأساتذة أمرهم، ويكوِّن منهم اختصاصيين حين لا يحتاج التعليم الثانوي إلى الاختصاصيين في حفظ الكتب وإعادتها، وإنما يحتاج إلى المربين، والخير أن لا تبقى هذه الشهادة إلا بالقياس إلى التعليم العالي، وإن كنت أفضل الطريقة الألمانية التي تختار أساتذة التعليم العالي بمقتضى أعمالهم الشخصية ونجاحهم في التعليم الحر، هذه الطريقة الألمانية تخرِّج أساتذة قادرين على ترقية العلم لا حُفاظًا قادرين على استظهار الكتب، على أننا إنما نعنى هنا بالتعليم العالي دون غيره. الخير إذن في إلغاء شهادة الأستاذية وفي أن يختار الأساتذة بين المعيدين، فقد قلنا إن التعليم الثانوي ليس في حاجةٍ إلى اختصاصيين، وآية ذلك الأساتذة في مدارس رجال الدين فأكثرهم لم يتجاوز الليسانس، وأكثر المعيدين عندنا قد حصلوا على هذه الشهادة فليس ما يمنع من أن يكون العميد مرشحًا لمركز الأستاذ بعد سنين يقضيها في الإعادة والتمرين، على أن يسمح له بالتدريس في غيبة الأستاذ حتى يتم تمرينه، فإذا بلغ من ذلك حظًّا رُقِّي إلى مركز الأستاذ، وفوائد ذلك كثيرة، منها: زوال هذه الفروق بين الأستاذ

والمعيد، ومنها أن الأمل يحث المعيد والأستاذ على العناية بعملهما، ومنها أن الأستاذ لا يكون أستاذًا إلا بعد أن يكون قد خبر التلاميذ وأحسن بلاءهم، أي بعد أن يكون قد أصبح مربيًّا حقًّا، فأما مراقبة التلاميذ في النزهة والأكل والنوم وما إلى ذلك فيحسن أن يكلفه صف الضباط الذين اعتادوا النظام والدقة فيه. هذه اقتراحات من وزير من خير وزرائنا الذين أشرفوا على التعليم، وهو المسيو ليون بورجوا، عرضها على استحياء ولم أزد أنا على أن فصلتُها.[١]

(٣) إنقاص ساعات العمل

هذا الإصلاح نافع جدًّا؛ لأن من المحقق أن التلاميذ يقضون في الدرس اثنتي عشرة ساعة دون أن يشتغلوا كل هذا الوقت؛ لأن من المستحيل أن يشتغل العقل اثنتي عشرة ساعة متصلة، ولكن تحقيق هذا الإصلاح غير ميسور إن لم يكن مستحيلًا؛ لأن السبب الذي يدعو إلى بقاء التلاميذ في غرف الدرس هذه المدة الطويلة إنما هي الحاجة إلى التخلص من مراقبتهم، فالأسرة تريد أن تخلص من طفلها، ومدير المدرسة ومراقبها يريدان أن يخلصا من هذه المراقبة وكذلك الأستاذ، وإذن فليس هناك من سبيلٍ إلا حبس التلاميذ جلوسًا في غرف الدرس، ولقد تقرر قبول هذا الإصلاح فأُنقصت ساعات العمل، ولكني واثق بأن التلاميذ لن يستفيدوا منه شيئًا؛ لأنهم لن ينفقوا أوقات الفراغ في النزهة والتمرين، وإنما هم مضطرون إلى أن ينفقوه جالسين في غرف المذاكرة.

(٤) التربية الإنجليزية

عرض بعض المصلحين — ولكن في ضعفٍ واستحياء — إدخالَ التربية الإنجليزية في مدارسنا، وسكت عن هذا الاقتراح أنصار هذه التربية الذين أكثروا القول فيها والإعجاب بها، ومع أني من أشد الناس إعجابًا بهذه التربية، وقد تكلمت عنها كثيرًا في كتبي قبل أن يقوم بنصرها هؤلاء الأنصار، فأنا أعتقد أنها لا تلائم حالنا؛ لأنها تخالف مزاجنا وطبائعنا وإرادة الأسرة وما ورث التلاميذ عن آبائهم، وتقتضي قبل كل شيء تغيير نفوس

[١] ثم ينقل المؤلف كلام المسيو بورجوا وغيره في هذا المعنى.

الأساتذة والتلاميذ والأسر ... والأدلة على ذلك قائمة، فقد فشلت كل المدارس التي حاولت تقليد المدارس الإنجليزية فأقامت مبانيها في الريف، واتخذت للتربية الريفية عدتها، فشلت هذه المدارس سواء أكانت من مدارس الدولة أم من المدارس الحرة أم من مدارس رجال الدين.[٢]

[٢] ثم يذكر المؤلف أسماء طائفة من هذه المدارس، وينقل آراء بعض الكتَّاب في هذا المعنى.

الفصل الثاني

تغيير البرامج

أعرضنا عن ترجمة هذا الفصل لشيئين: أحدهما أنه لا يشتمل على شيءٍ جديد، فكل ما فيه هو ما سبق المؤلف إلى ذكره غير مرة من أن تغيير البرامج لا يفيد إلا إذا تغيرت المناهج، الثاني أنه يشتمل على تفصيلاتٍ لنظام المدارس الفرنسية يصعب فهمها على الشرقيين إلا إذا فُصِّلت لهم تفصيلًا تامًّا، وذلك شيء يحتاج إلى كتابٍ برمته، على أنه غير نافع ولا مفيد.

الفصل الثالث

مسألة اليونانية واللاتينية

(١) نفعهما

معروفة هذه المناقشات التي لا حدَّ لها، والتي دارت منذ ثلاثين سنة حول اليونانية واللاتينية ونفعهما، وقد دخلت هذه المناقشات الآن في طورها الشعوري الذي لا يدخل فيه العقل، ومع ذلك فإن كثرة هذه المناقشات قد زعزعت سلطان اللغتين، فلم يبق لهما من مدافعٍ عنهما إلا الآباء الذين يتأثرون بالصور والخيالات، وإلا بعض التجار الجهلة والأساتذة الذين يعيشون منهما، على أن هؤلاء المدافعين أنفسهم يترددون الآن في الدفاع، ويرون أن تعليم هاتين اللغتين في الجامعة قد أصبح قليل النفع؛ لأنه بلغ من السوء أن أصبح التلاميذ يدرسون هاتين اللغتين سبعة أعوام أو ثمانية، فلا يكادون يخلصون من الامتحان حتى ينسوا كل ما حفظوا، على أن أقوى الأدلة التي تستعمل لتأييد هاتين اللغتين هو ما تحدثه الآداب اليونانية واللاتينية من أثرٍ حسن في التربية وتقويم الخلق، إلى غير ذلك من هذه الآراء التي لا مصدر لها إلا قدم العهد بهاتين اللغتين، على أنه من اليسير أن نتنبأ بأن هذا الأثر الحسن لا خير فيه منذ الآن، فإن رجالًا أكفاء قد أظهروا في التحقيق البرلماني أن هذه المزايا موجودة في اللغات الحية التي تمتاز بشيءٍ آخر وهو النفع العملي.[١]

ولقد يدفع بعضهم عن اللاتينية بالحاجة إليها في درس الحقوق، ولكن هذا الدفع لا فائدة فيه، فليس من قوانيننا ما بينه وبين الفقه الروماني صلة إلا القانون المدني،

[١] ثم ينقل المؤلف كلامًا كثيرًا في معنى ما تقدم من أن اللغتين القديمتين لا خير فيهما الآن؛ لسوء تعليمهما وإمكان الاستغناء عنهما باللغات الحديثة من جهة، وبدرس العلوم المختلفة من جهةٍ أخرى.

وأكثر طلاب الحقوق ليسوا من إتقان اللاتينية ولا من الرغبة فيها بحيث يريدون أو يستطيعون قراءة الفقه الروماني، وليس ينبغي أن تذكر الحياة القديمة للترغيب في درس الآداب القديمة، فليس في هذه الحياة ما ينبغي أن يحب، وحسبك أنها كانت حياة قسوة واستبداد، فلم يعرف القدماء الحرية ولا الديمقراطية، وإنما كانت حكوماتهم كلها على اختلاف أطوارها وعصورها حكومات أرستقراطية تتسلط فيها أسرٌ غنية على شعوبٍ منحطة. وكانت هذه الحكومات تجهل الحرية الدينية والسياسية والشخصية، بل كانت تنكر الشخص إنكارًا تامًّا، وتفنيه الإفناء كله في الدولة، فليس له أن يحيا ولا أن يعمل ولا أن يفكر إلا للدولة، وقليل جدًّا خطر هذه الآداب القديمة التي يضيفونها إلى القدماء ويزعمون أنها تشتمل على الأفكار العامة التي لا بد منها لتكوين العقل، فأكثر هذه الآداب ليس شيئًا مذكورًا وكل ما اشتملت عليه موجودة في آداب القرن السابع عشر، على أن نفع هذه الآداب رهين بالقدرة على درسها وتفهمها، وقد أثبتت النصوص الرسمية أن التلاميذ لا يقرءون من الآداب اللاتينية شيئًا يذكر، أما الآداب اليونانية فمجهولة جهلًا تامًّا، وكل ما يدرس إنما هو طُرف من النحو، ولقد قامت ضجة حول هاتين اللغتين في ألمانيا كالتي قامت في فرنسا، مع أن درس الألمانيين لهاتين اللغتين أنفع وأشد إتقانًا من درسنا.

(٢) رأي الأسر في درس اللاتينية واليونانية

ظهر مما تقدم أن درس اللاتينية واليونانية لا يفيد؛ لأن هاتين اللغتين يمكن الاستغناء عنهما باللغات الحية؛ ولأن درسهما — حتى إذا كان نافعًا — بعيدٌ كل البعد عن الإجادة والإتقان. وإذن فالوقت الذي يُنفق في هذا الدرس ضائع ويمكن الانتفاع به في درس العلم واللغات الحديثة، ولكن هذا مستحيل التحقيق؛ لأن هناك حائلًا قويًّا يحول بيننا وبينه وهو رأي الأُسر؛ لأن هذه الأُسر تقوم عقبة في سبيل التجديد وتحرص الحرص كله على هذا الدرس القديم، فإذا بحثت عن أسباب هذا الحرص وجدت أن الطبقة الوسطى في فرنسا شديدة المحافظة، فهي لا تميل إلى الجديد، وهي لا تستطيع أن تتصور أن يجهل أبناؤها اللاتينية التي درسها الآباء والأجداد. وللأسر ميلٌ شديد إلى هذه اللغة مصدره الغرور أيضًا، فإن هذه الأسر ترى في درس اللاتينية شيئًا من الشرف يميزها من الطبقات المنحطة، والأطفال أنفسهم يحرصون على اللاتينية غرورًا وحبًّا في التفوق على إخوانهم الذين لا يدرسون هذه اللغة. والأمر ليس موقوفًا على الأسر؛ لأن السلطة

العامة تشاركها فيه، فهي لا تبيح أصغر مناصبها إلا لمن أحرز الشهادة الثانوية وحصل على حظٍّ من اللاتينية ... ذلك في فرنسا، أما في ألمانيا فإن الطبقة الوسطى أقل محافظة؛ لأنها تخرج من طبقات الشعب وعهدها بحياة الشعب قريب؛ ولذلك تميل هذه الطبقة إلى العلوم وإلى الصناعة أكثر من ميلها إلى درس اللغات القديمة. ولقد لاحظ رئيس لجنة التحقيق أن أشد الناس حرصًا على درس اللغات القديمة بعد الجامعة هم أعضاء الغرف التجارية في المدن المختلفة، فقد أجمعوا على وجوب الاحتفاظ بهذا التعليم. وإذن فقد يكون من الخير العدول عن هذا التعليم، ولكن ليس إلى هذا العدول من سبيلٍ حتى تتغير آراء الأسر.

على أن من اليسير التوفيق بين المنفعة وبين آراء هذه الأسر، فلا حاجة إلى إلغاء اللاتينية واليونانية ما دام هذا الإلغاء مستحيلًا، ولكن لا حاجة إلى إضاعة الوقت فيهما ما دام هذا لا يفيد، وإذن فنستطيع أن نحتفظ بالمظاهر إرضاء للرأي العام؛ لأن الرأي العام يرضى بالقليل، يرضى بالألفاظ ولا تعنيه الحقائق، فلنحتفظ له بالألفاظ ولنبق تعليم اللاتينية واليونانية، ولكن ساعة في الأسبوع ليس غير، في هذه الساعة يلم الأستاذ بالأصول اللاتينية واليونانية للغة الفرنسية وببعض النصوص اللاتينية التي جرت العادة باستظهارها، ثم ننفق بقية الوقت في درس العلم واللغات الحية، وفي قراءة الآداب اللاتينية واليونانية نفسها مترجمة إلى لغتنا، فهذه الطريقة أنفع من إضاعة الوقت في درس النحو اللاتيني واليوناني، وترجمة قطع متفرقة من هاتين اللغتين، وحسبك أن التلاميذ سيعرفون هذه الآداب بواسطة التراجم مع أنهم لا يعرفون منها شيئًا بواسطة النصوص الأولى التي لا يفهمونها ولا يقرءونها، وكثيرٌ من رجال الجامعة يرون هذا الرأي. وربما كان من الخير أيضًا أن يعمم درس اللاتينية واليونانية بهذه الطريقة بحيث يتناول الطبقات جميعًا، فهو على فائدته التي قدمتها ينتج فائدة أخرى وهي أن الطبقة الوسطى التي تحرص على اللاتينية كأنها امتياز، ستزهد فيها عندما ترى الطبقات الدنيا تلم بها وتستظهر نصوصها كما يفعل الأغنياء، ولكني أشك في قبول هذه الطريقة؛ فنحن لا نحب الإصلاح السهل التدريجي، وإنما نحب الإصلاح الضخم نصدر فيه القوانين واثقين بأنه لا يفيد.

الفصل الرابع

مسألة الشهادة الثانوية وشهادة الدراسة

(١) إصلاح الشهادة الثانوية

ظهرت النتائج السيئة التي ينتهي إليها التعليم القديم، فما أسرع ما عمل العقل اللاتيني في استكشاف الداء ووصف الدواء، وما أسرع ما استعمل في ذلك المنطق اللاتيني السهل الساذج الذي لا يتعمق في الأشياء، ولا يفهمها بطبيعة الحال كما ينبغي.

وإذن فقد استكشف الداء وهو الشهادة الثانوية التي حملت كل التبعة وباءت بالشر واللعنة، ووصف الدواء وهو سهل: هو إلغاء هذه الشهادة. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل وضع بسرعة مدهشة مشروع قانون قُدم إلى مجلس الشيوخ، وهو غريب جدًّا؛ لأنه يلغي الشهادة الثانوية ويعيدها في وقت واحد على الطريقة اللاتينية التي تغير الألفاظ وتحسب أنها قد غيرت المعاني.

أُلغيت إذن الشهادة الثانوية، ووضِعت مكانها شهادة أخرى سُميت شهادة الدراسة كما هي العادة في ألمانيا. ولم يفكر واضعو هذا المشروع في أن لفظ الشهادة الثانوية أو شهادة الدراسة ليس من شأنه أن يغير مناهج التعليم ونتائجه. وفي الحق أنهم قد استغنوا عن امتحان الشهادة الثانوية بطائفةٍ من الامتحانات السنوية تسمى امتحانات المرور، ويؤدى أمام لجان تعقد في كل سنة، فكأنهم قد استغنوا عن امتحانٍ واحد بامتحانات عدة. وقد بينت في غير هذا الفصل أن نتيجة هذا الإصلاح لا يمكن أن تكون خيرًا؛ ذلك لأن عدد الساقطين في هذه الامتحانات التي تؤدى في كل سنة سيكثر ويتضاعف، فتفقد المدارس الثانوية نصف تلاميذها، وتخسر الدولة بذلك خسارة فادحة تضطر أمامها لجان الامتحان إلى التسامح وقبول من لا يستحق أن يُقبل، فيعود الأمر كما كان.

(٢) رأي الأساتذة في الشهادة الثانوية

مع أن هذه الشهادة الثانوية أثر من آثار التعليم لا مؤثر في هذا التعليم، فقد اشتدت عليها حملة الأساتذة جميعًا، كلهم يمقتها ويرى أنها مصدر الشر حتى استطاع مسيو «لافيس» أن يصفها بالإجرام. وذلك معقول فإن أساتذة الجامعة يجدون أنفسهم أمام تعليم سيئ من غير شك، ولكنهم لا يستطيعون أن ينصفوا فيلقوا تبعة هذا التعليم السيئ على أنفسهم. وإذن فهم يلقون هذه التبعة على هذه الشهادة التعسة، ولهم في ذلك فنون ... فمنهم من ينكر الشهادة؛ لأن الطلبة لا يحسنون الاستعداد لها، ومنهم من ينكرها؛ لأن الطلبة يغشون، حتى استطاع مسيو «بوانكاريه» أن يصف الامتحان بأنه مفسد للأخلاق، والحق أن مصدر الشر كله إنما هو كثرة المواد وسوء تعليمها، فالأساتذة لا يعنون إلا بشيءٍ واحد، وهو أن يكوِّنوا من التلاميذ دوائر معارف وهم يزيدون في كل يوم مقدار ما ينبغي أن يحفظه الطلبة. فليس عجيبًا أن يعجز الطلبة عن أن يسيغوا هذه المقادير الضخمة التي يكلَّفون ازدرادها، فكل طالب ينبغي أن يعرف كل شيء ... اللاتينية واليونانية والفرنسية ولغة أجنبية حية، والتاريخ والجغرافيا والرياضة والطبيعة والكيمياء والفلك والتاريخ الطبيعي، وأشياء أخرى لا تحصى، وينسى الأساتذة أن كل واحد منهم إذا تجاوز اختصاصه العلمي ليس أقل جهلًا من تلميذه، بل ربما كان أشد منه جهلًا.

على أن التلاميذ يحسنون التخلص من هذا، فهم لا يستعدون للامتحان وإنما يستعدون للتخلص من الممتحن، فهم يدرسون المسائل التي تعود أن يلقيها فلان وفلان على التلاميذ، وقد بلغ من شأنهم في ذلك أن أحد الأساتذة تعود أن يقسم نبوغ «كرنيل» إلى خمسة عصور، فعرف الطلبة عنه ذلك وأخذوا أنفسهم بهذا التقسيم، فكان يكفي أن يذكروه ليفوزوا، واتفق أن غاب هذا الأستاذ يومًا وخلفه غيره، فألقى على أحد التلاميذ هذه المسألة: ماذا تعرف من «كرنيل»؟ وأخذ التلميذ يقسم نبوغ كرنيل إلى عصورٍ خمسة، فابتدره الأستاذ قائلًا: إنك مخطئٌ فلست أنا فلانًا.

والتلاميذ يستعينون بالغش والتوصية والتملق وما إلى ذلك حتى أصبحت هذه الشهادة أشبه شيءٍ بورق النصيب.[١]

[١] وينقل المؤلف نصوصًا لإثبات ما تقدم.

ومع ذلك فالناس يحرصون عليها الحرص كله، حتى إن رئيس لجنة التحقيق أثبت في تقريره أن الطبقة الوسطى تجل هذه الشهادة وتعتبرها درجة من درجات الشرف، والحكومة تؤيدها في ذلك فتغلق أبواب المناصب على الذين لا يحصلون على هذه الشهادة. وإذن فالأمة منقسمة إلى قسمين: الحائزون لهذه الشهادة من جهة، والذين يعملون في التجارة والزراعة والصناعة فيعيشون من عملهم ويحيون البلد من هذا العمل أيضًا.

الفصل الخامس

مسألة التعليم الحديث والتعليم العملي

(١) التعليم الحديث

تاريخ هذا التعليم الذي يسمى التعليم الحديث هو أحسن مَثَل يسجل ما قلناه من أن الإصلاح ليس بالشيء اليسير إذا لم يسبقه تغيير الآراء والعقائد. فقد حاول أحد وزراء المعارف العاملين عندنا، مسيو «ليون بورجوا»، أن يصلح التعليم إصلاحًا أساسيًّا، فاستحدث إلى جانب التعليم القديم نوعًا آخر من التعليم سُمي بالتعليم الحديث، ألغى فيه التعليم اللاتيني واليوناني، ووضع مكانهما تعليم اللغات الحية والتوسع في درس العلوم. وكان الغرض من هذا التعليم إعداد طائفة من الشبان للحياة العملية المنتجة. ولكن هذا التعليم الحديث فشل كل الفشل، ولم يُنتِج شيئًا مما كان ينتظر أن ينتجه. وأهم الأسباب التي اضطرته إلى الفشل شيئان: الأول أن الجامعة لم تحسن فهمه ولا تدبيره، فطبعته بطابعها القديم وسلكت فيه مناهجها القديمة، فأصبح التعليم الحديث تعليمًا قديمًا ممسوخًا تنقصه اللاتينية واليونانية. والثاني أن أساتذة التعليم القديم حاربوه ومانعوا الممانعة كلها في تأييده وتثبيته، فلم يكونوا مخلصين ولا منصفين، وهناك سبب آخر، وهو أن الأسر مع أنها تشعر بفساد التعليم القديم وحاجته إلى الإصلاح لم ترغب في التعليم الحديث ولم تطمئن إليه.

وقد أجمع الباحثون على ملاحظة هذا الفشل والأسف له؛ ذلك لأن بلدًا كفرنسا ليس محتاجًا إلى الذين يعملون في مناصب الحكومة وحدهم، بل هو محتاج أيضًا إلى الذين يعملون في الحياة الاقتصادية في التجارة والزراعة والصناعة، وهو مع هذا بلد ديمقراطي محتاج إلى الذين يؤيدون الديمقراطية ولا يخدمونها، وإنما أنصار الديمقراطية حقًّا هم الذين يعملون في المصانع والمزارع والمتاجر، إلا أولئك الذين يستعدون للمناصب والأعمال

الحرة ثم لا يجدون منها ما يريدون، فيصيبهم اليأس وتدركهم الحسرة ويصبحون عالة على الجمهورية أعداء لها. وفي الوقت الذي يظهر فيه فشل التعليم الحديث في فرنسا ظهر نجاح هذا التعليم في ألمانيا نجاحًا باهرًا. فبينما كان في سنة ٨٢ عدد الطلبة المنصرفين إلى هذا التعليم في بروسيا ١٢٠٠٠، وعدد المنصرفين إلى التعليم القديم ١٢٠٠٠٠، أصبح اليوم عدد المنصرفين إلى التعليم الحديث ٦٥٠٠٠، والمنصرفين إلى التعليم القديم ٨٦٠٠٠. وسبب ذلك أن الألمان لا يصلحون التعليم إلا قليلًا قليلًا، ولا يذهبون في ذلك إلا مذهب التدرج، فهم قد أنشئوا مدارس متوسطة بين النظامين، فيها الحظ القليل أو الكثير منهما، فيتدرج الطلبة في هذه المدارس وينتصر الحديث قليلًا قليلًا. وكل هذا التاريخ يثبت ما قلناه غير مرة من أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتحقق بإصدار المراسيم وأوامر الوزراء، إنما ينبغي أن يسبقه تغيير العقائد والآراء، ومن أن تغيير البرامج لا يفيد إذا لم يسبقه تغيير المناهج، فليس هناك برنامج سيئ إذا حسن الأستاذ، وليس هناك برنامج حسن إذا ساء الأستاذ وجهل عن التربية.[١]

(٢) التعليم العلمي

يكاد خريجو الجامعة يستأثرون بالتعليم العملي، وإذن فهم يصطنعون فيه مناهجهم النظرية. يعتمدون في هذا التعليم على الكتب يستظهرها الطلبة فينتج هذا التعليم نتيجة لا قيمة لها كنتيجة التعليم القديم. ولولا أن في فرنسا عددًا قليلًا من المدارس الفنية أقامتها الجامعات الخاصة كالفرير والأفراد لكان من الحق أن نعترف بأن ليس لهذا التعليم وجود في فرنسا.

على أن الجامعة ليست وحدها مصدر انحطاط هذا التعليم، وإنما السبب الأساسي لذلك هو كلف الأسر بدرس اليونانية واللاتينية، واعتقادها أن هذا الدرس ينمي الذكاء ويكفل للتلمذ حياة راقية. ونحن في عصر انتقال لم يشعر فيه الناس بعد بأن هذا الرأي خاطئ من وجهين: فالتعليم القديم يفسد الذكاء ويحول بين التلميذ وبين الحياة الهينة اللينة.

آمنت الأسر بقيمة التعليم القديم فكلفت به وأعانتها الجامعة على ذلك. ففي البلاد اللاتينية لا يقاس أمهر الصناع وأقدرهم إلى أصغر المحامين والأساتذة؛ ولهذا تجتهد

[١] وينقل المؤلف كلامًا كثيرًا في إثبات هذا.

الأسرة دائمًا في أن تخرج أبناءها من طبقة العاملين الذين تزدريهم لتدخلهم في طبقة العلماء الذين تكبرهم، وهذا مصدر ما نحن فيه من الضعف الاقتصادي. ولقد نشرت إحدى المجلات الكبرى كتابًا لبعض زعماء الصناعة في فرنسا الشمالية، أختصر منه ما يأتي:

> من المؤلم جدًّا أن نرى قسمًا من أقسام فرنسا كانت فيه الصناعة قوية مزدهرة، فأصبحت الطبقات الوسطى فيه تنصرف عن هذه الصناعة وتعنى العناية كلها بالعمل في الدواوين، ذلك لسوء الحظ حال الشعوب التي لا ترى في التعليم إلا وسيلة توصل إلى دواوين الحكومة ومناصبها، كل امرئ يطلب عملًا في الحكومة، وفي أثناء ذلك يكاد البلجيكيون يستعمروننا فهم يسيطرون على أكبر المصانع القائمة في ناحيتنا. ومن أدل الأمثلة على ذلك ما وقع في «موبيج». فقد ارتقت الصناعة في هذا البلد رقيًّا عظيمًا منذ سنة ١٨٩٢، ولكن بفضل البلجيكيين الذين أقبلوا من «ليج» و«شارلروا» فأقاموا المصانع على الحدود ووجدوا في بلادهم ما هم محتاجون إليه من رأس المال، وكان مواطنونا يشهدون ذلك دون أن يتحركوا ويستثمرون أموالهم في المصارف أو في شراء الأسهم الأجنبية. ذلك شيء مؤلم موئس، نحن قوم مرضى تعمل فينا علة خفية سنشعر بها بعد فوات الوقت.

ونشرت المجلة نفسها كتابًا يبين ما أصاب مستعمراتنا من نتائج التعليم النظري وإهمال التعليم العملي، جاء فيه:

> إن الوطني من أبناء المستعمرات إذا قرأ وكتب وحسب احتقر من يحرث الأرض أو يعمل في المصنع، واعتقد أنه من طبقةٍ راقية وعد نفسه أوروبيًّا وطالب لنفسه بمنزلة الأوروبي، فالتعليم في المستعمرات هو بعينه التعليم في فرنسا إلحاح في قيمة الدرس النظري وازدراء للعمل، إخلاءٌ للمصانع والحقول وإكثار لعدد الذين يتهالكون على المكاتب والدواوين، ولو أن الذين يعنون بالتعليم في المستعمرات استبدلوا بتاريخ فرنسا منذ فرعون إلى نابليون الثالث الترغيب في العمل على اختلاف ألوانه، سواء في ذلك الزراعة والصناعة والتجارة، لتضاعفت ثروة المستعمرات، وتبع ذلك رقيٌّ في تجارتنا العامة.

يقولون إن مستعمراتنا لا تغل شيئًا، وينسون أن مصدر هذا إنما هو أننا نفسد بالتعليم النظري ذكاء هذه المستعمرات وقوتها على العمل.

وهنا نمسُّ نقطة حساسة في حياتنا القومية، فإن الذين يسيطرون على الأمور في فرنسا يجهلون أن العالم قد تطور، وأن المكان الأول فيه الآن إنما هو للحياة الاقتصادية، وأن الحاجة ماسة إلى العمال الأذكياء لا إلى النحويين وعلماء اللغة وغيرهم من الثرثارين، والجامعة تجهل هذا أيضًا ولا تعرف إلا ما ورثت من عاداتٍ وسنن، يتطور العالم وتنشأ الضرورات وتستتبع نتائجها ونحن عن هذا كله غافلون، وماذا تريد من بلدٍ زراعي صناعي تجاري لأن الزراعة والصناعة والتجارة هي التي تحييه، وهو مع ذلك يهمل هذه الفنون الإهمال كله، وحسبك أن عدد الذين يتلقون التعليم الثانوي الآن ١٨٠٠٠٠ بينما عدد الذين يتلقون التعليم العملي على اختلاف فنونه لا يبلغون ٢٢٠٠٠، بينما تسعة أعشار فرنسا يعيشون من الزراعة والصناعة والتجارة، وشر من هذا أن هذا التعليم العملي على قلة العناية به فاسد الفساد كله؛ لأنه متأثر بالجامعة. ففي بلد زراعي كفرنسا يجب أن تعنى مدارس الزراعة بالزراعة العملية لا بالكتب والنظريات، ولكن الكتب والنظريات هي كل شيء في هذه المدارس. ولقد نشرت الجريدة الرسمية تقريرًا كتبه المسيو «ملين» يشتمل على معلوماتٍ قيمة، ويظهر إلى أي حدٍّ تعتمد مناهجنا العامة في التعليم على قاعدة واحدة، ففي فرنسا (٨٢) مدرسة زراعية عملية غير المجمع الزراعي في باريس، وهذه المدارس تكلفنا في السنة أكثر من ٤ ملايين، وفيها ٦٥١ أستاذًا و٢٨٥٠ تلميذًا؛ أي ٤ تلاميذ لكل أستاذ، ويتكلف كل تلميذ أكثر من ١٤٠٠ فرنك في السنة، وأكثر التلاميذ في بعض المدارس يدرسون مجانًا، ولولا هؤلاء التلاميذ لاضطرت المدارس إلى أن تغلق أبوابها.

وقد كان ينتظر أن يحسن تعليم هؤلاء التلاميذ القليلين الذين يتكلفون نفقات باهظة بحيث يستطيعون أن يفيدوا الزراع فائدةً ما، ولكن شيئًا من ذلك لم يكن، فهؤلاء التلاميذ من جهل الفن الذي يدرسونه بحيث لا يستطيع أحدهم أن يكون خادمًا في مزرعة، وإذ كان هؤلاء العلماء الزراعيون الذين كنا نعتمد عليهم في إصلاح الزراعة لا يصلحون لشيءٍ، فهم يطلبون مناصب الدولة وأكثرهم يسعى ليكون أستاذًا حتى إن ٥٠٠ يتهالكون على ١٥ منصبًا.

ولقد عُرضت طرق كثيرة للإصلاح، منها ما يستدعي تغييرًا عظيمًا، ومنها ما يستدعي تغييرًا قليلًا. ولكن هذا الإصلاح كما قلنا لا سبيل إليه إلا إذا تغير الرأي

العام، فليس لنا الآن إلا أن نصلح ما نستطيع قليلًا قليلًا دون أن ننتظر لهذا الإصلاح نتيجة ذات خطر؛ لأن هذه النتيجة لن تتحقق إلا إذا تحققت المساواة بين الطبقات وفهم المسيطرون على الأمور أن ليس هناك فرق بين المعنيين بالعلم النظري والمنصرفين إلى الحياة العملية. وهذه المساواة متحققة من غير شك، بل قد أخذت تتحقق؛ لأن الثروة أصبحت أو أخذت تصبح الوسيلة الوحيدة إلى الوصول إلى أرقى منزلة اجتماعية، والثروة لا تكتسب بالبحث النظري وإنما تكتسب بالجد والعمل، فسيأتي يوم يشعر فيه المسيطرون على الأمور في فرنسا بأن العمل وحده هو الذي يمكِّن أبناءهم من أن يصبحوا أغنياء، أي من أن يسيطروا على الأمور، وإذا وصلنا إلى هذه المنزلة تحققت ثورة عميقة تغير عندنا كل شيء. وليس تحقق هذه الثورة شيئًا مستحيلًا فقد تحققت بالفعل في أمريكا، فأصبح الفرق بين الطبقات لا يكاد يوجد، وإذا كان تحقق هذه الثورة لم يكلف أمريكا عناءً شديدًا؛ فذلك لأن هذه البلاد لم تضطر إلى مقاومة سنن موروثة وعادات قديمة كما تضطر الشعوب اللاتينية، وأمريكا لم تضطر كما نضطر نحن إلى محاربة جامعة قوية رجعية عدوة لكل رقي؛ لذلك سهل عليها تحقيق هذه الثورة، أما نحن فقد نحققها ولكن بعد عُسرٍ شديد، وليس مصدر هذا العسر تمنعنا أو إباؤنا، وإنما مصدر تمنع الموتى وإباؤهم، فالجهاد ليس بين الأحياء وإنما هو بينهم وبين الموتى، وقد انتصر الموتى إلى الآن ولكنهم لن يظلوا منتصرين.

الفصل السادس

مسألة التربية

(١) ضعف أصول الجامعة في التربية

مسألة التربية أجلُّ خطرًا من مسألة التعليم، الخلق أشد تأثيرًا في الحياة من العلم، فشلت الجامعة في التربية كما فشلت في التعليم.

ليس من سبيلٍ إلى القول بأن مناهج الجامعة في التربية حسنة أو سيئة؛ لأن الجامعة ليس لها في التربية منهج ما، فقد ظلت زمنًا طويلًا تعتقد أن التربية شيء يتحقق بالكتب والحِكم التي يستظهرها الأطفال، ثم أخذت تشعر بخطئها؛ فهي الآن تبحث عما يخلف هذه الكتب والحكم، وهي تكتفي الآن بالصياح بأن التربية الحسنة تستتبع النتائج الحسنة، فإذا رجعت إلى ما يصدر عن الجامعة، سواء في ذلك منشورات وزراء المعارف ورؤساء الجامعات والخطب التي تلقى عند توزيع المكافآت، رأيت رجال التعليم مجمعين على أن غاية التعليم الثانوي إنما هي إنشاء الرجل وتكوينه، ذلك شيء لا يختلفون فيه. فإذا نزلت إلى الأصول والقواعد التي اتخذت للوصول إلى هذه الغاية لم تجد أصلًا ولا قاعدة، بل رأيت هذه الغاية قد أُهملت كل الإهمال، لم تعمل الجامعة شيئًا وإنما اكتفت بهذه الخطب الرنانة، وهذه الجملة التي أنقلها من التحقيق البرلماني تمثل النتيجة التي وصلنا إليها: «ساءت تربية ديمقراطيتنا الفرنسية. لم يؤتِ نظامُنا الاجتماعي والسياسي ثمره الذي كنا ننتظره، وكان هذا الفشل حجة يتخذها أعداء هذا النظام لمهاجمته والقدح فيه.»[١]

[١] التحقيق البرلماني، جزء ٢٠ صحيفة ٤٣٨. بلونديل Blondel أستاذ الحقوق بجامعة ديجون سابقًا.

أما الوسائل التي يجب أن تتخذ للوصول إلى التربية الحسنة فقد جهلها الذين اشتركوا في التحقيق البرلماني جهلًا تامًّا، فخُيل إلى كثير منهم أن الرياضة البدنية هي الوسيلة إلى هذه التربية، وهم يجزعون لقلة العناية بهذه الرياضة، وفي الحق أن العناية بهذه الرياضة قليلة جدًّا رغم منشورات الوزراء ورغم الجماعات الكثيرة التي تنشأ للعناية بها، ولولا أني عَجِل لألححت في بيان قيمة التربية البدنية، وأنها يجب أن تكون في نفس المنزلة التي توضع فيها التربية العقلية، بل يجب أن تقدم على هذه التربية في السنين الأولى.

«يُعنى الألمانيون بالتربية البدنية عنايتهم باليونانية والرياضة، وقد رأيت في ألمانيا أستاذًا واحدًا لليونانية والرياضة البدنية معًا، وأعتقد أن إهمال هذه التربية البدنية شديد الخطر على مستقبلنا.»[٢]

كل هذا حق، ولكن التربية البدنية ليست كل شيء وإنما هي جزء من التربية، ولست أشك في أنها قادرة على إنشاء شبان لهم قوة هرقل، ولكني لا أدري ما أثرها فيما يُكوِّن الرجل حقًّا من قوة الإرادة وحسن الخلق والقدرة على الابتكار إلى آخر هذه الصفات التي تُكوِّن الشخصيات القوية.

ويكفي أن تنظر في هذا البرنامج الذي قدمه مسيو بايو Bayol إلى المحققين لتعرف قصر النظر الذي تخضع له الجامعة في أمر التربية فهو يقترح:

أولًا: أن ينقص الوقت الذي يمضيه التلاميذ في المدن نقصًا شديدًا، وأن يُنفِق هؤلاء التلاميذ أوقاتًا طوالًا في الخلاء يستمتعون بالهواء والضوء.

ثانيًا: ويجب مقاومة العادة الإنجليزية التي تنزل التمرينات البدنية العنيفة منزلة مبالغًا فيها.

ثالثًا: يجب استبدال مناهج التعليم القديمة التي لا تكلف التلاميذ عملًا والتي ورثناها عن اليسوعيين بمناهج أخرى تحمل التلاميذ على أن يعملوا ويفكروا بأنفسهم.

رابعًا: يجب أن يشترك أعضاء المدرسة جميعًا في تقوية الآراء والأصول والعواطف الخلقية.

[٢] التحقيق البرلماني، جزء أول. بوترو Boutrouu أستاذ فلسفة في السربون.

فأنت ترى أن هذا البرنامج غامض لا يدل على شيءٍ، فقد يكون من الخير أن تستبدل مناهج اليسوعيين بمناهج أخرى تبعث التلاميذ على أن يعملوا ويفكروا بأنفسهم، ولكن ما هذه المناهج؟ ذلك ما لم يقله مسيو بايو ولا غيره من الذين اشتركوا في التحقيق، وإذا لم يقولوه فلأنهم قد جهلوه، فأما تقوية الآراء والأصول والعواطف الخلقية فكلام لا يدل على شيء.[٣]

(٢) النظام المدرسي أساس للتربية

نفهم بعد هذا التردد أن تعدل الجامعة عن كل نظرية أو رأي في التربية إلا إذا تكلم أساتذتها أو خطبوا، وكل ما تعرفه الجامعة من التربية إنما هو الاحتفاظ بالنظام في المدارس الثانوية، ولسنا نكره النظام ولا نعيبه فهو قوام الحياة، ومن أراد أن يأمر فيُطاع وجب عليه أولًا أن يُطيع إذا أُمر، ولكن النظام الدقيق الضيق المتردد الذي يُصطنع في مدارسنا الثانوية هو شر النظم؛ لأنه لا يفيد ولا يصلح وإنما يفسد ويسيء.

ولقد اشترك رئيس لجنة التحقيق في جهل نفسية الأطفال فألقى هذا السؤال: «أليس من الممكن إذا اتجهنا إلى عقل الطفل واعتمدنا عليه أن نُحمِل الطفل على الطاعة وحسن الخضوع للنظام؟» فأجابه مجيبٌ بأن ذلك غير صحيح وأن الذي عاشر الأطفال وخالطهم مضطر إلى الاقتناع بأن ليس للعقل أثر عظيم في حياة الأطفال.

ولقد يخطئ الذين يعتقدون أن المربين من الإنجليز يعتمدون على العقل في أخذ الأطفال بالنظام، فالإنجليز لا يعتمدون على العقل وإنما يعتمدون على المنفعة التي هي الأساس المتين للحياة والتربية.

التلميذ الإنجليزي حر يؤدي واجبه متى شاء ويتنقل في المدرسة كما يحب، ولكنه خاضع للمراقبة، فهو إذا أساء تأدية الواجب اضطر إلى أن يعيد تأديته، وهو إذا أساء التصرف في حريته فقد هذه الحرية، وهو إذا لم يشتغل أو لم يُمكن غيره من أن يشتغل طُرد من المدرسة أو من المكتب، فتضطره منفعته الخاصة إلى أن يتفهم النظام ويذعن له.

على أني أسرع إلى القول بأن نظام التربية الإنجليزية الذي يلح ناسٌ كثيرون علينا في اصطناعه لا يلائمنا ولا يفيد في بلادنا؛ لشدة الفرق بين الجنسين، وقد أشار إلى ذلك

[٣] ثم ينقل المؤلف كلامًا كثيرًا في هذا المعنى.

مدير إنجليزي لإحدى المدارس في فرنسا في حديث له مع أحد الصحفيين، فرأى أن الفرق بين الغلام الفرنسي والغلام الإنجليزي كالفرق بين اللبن وحامض الكبريت؟ فبينما نرى الغلام الإنجليزي عاقلًا هادئًا رزينًا مطيعًا، فاهمًا للنظام خاضعًا له، سامعًا لما يُقدم إليه من نصيحة بحيث لا يحتاج إلى عنفٍ ولا إلى شدة، نرى الغلام الفرنسي في عصيانٍ متصل ورغبة لا حدَّ لها في الاستقلال، وماذا تريد يا سيدي العزيز؟ لكل شعبٍ فضائله ورذائله، فالشباب الفرنسي كريمٌ خيِّرٌ ولكنه مضطرب مهتاج، وهل تأذن لي في أن أضيف أن هذا الشاب فاجر بعض الفجور؛ ذلك لأن حواسه تتنبه بسرعة مدهشة، بينما حواس الغلام الإنجليزي خامدة هامدة بحكم الرياضة البدنية العنيفة على اختلافها، وإذن فالمناهج التي تلائم أحد الجنسين خطرة جدًّا بالقياس إلى الجنس الآخر.

كل هذا حق، ومع ذلك فقد نستطيع أن نتبين ما ينبغي أن نتخذ من النظام لنصلح الحياة في مدارسنا الثانوية.

أسوأ شيء في مدارسنا هو هذه المراقبة المتصلة التي تضايق الطفل وتثقل عليه. فاترك له شيئًا من الحرية واجتهد في أن يعلم أن هذه الحرية ستُسلب إذا أساء استعمالها، لا تراقبه ولا تحاصره حتى إذا خالف النظام فأنبئه بأن هناك رقيبًا. دعه يخرج وحده إذا بلغ سنًّا معينة، فإذا أساء استعمال هذه الحرية فاستردها منه. هذا شيء نافع، وقد أخذ عدد قليل من الأساتذة يشعر بنفعه.

إذا أردت أن يحسن الشاب الاعتماد على نفسه في الحياة وجب عليك أن تترك له شيئًا من الحرية، ولقد كانت العادة في فرنسا أن تُغلق أبواب العربات على المسافرين مخافة أن يخرجوا منها أثناء سير القطار، وأن يُحبس الناس في غرف الانتظار في المحطات مخافة أن يسقطوا تحت عجلات القطار، أما الآن فالناس لا يُحبسون في غرف الانتظار والعربات لا تُغلق على المسافرين، وليس ذلك سببًا في ازدياد أخطار السكك الحديدية.

ولقد يجهل رجال الجامعة هذا كله جهلًا تامًّا، وأن له أثرًا سيئًا في التربية، فقد حكى بعض الأساتذة أن خمسة عشر تلميذًا في مدرسةٍ ثانوية في باريس كانوا قد أجمعوا بعد استئذان آبائهم أن يذهبوا إلى غابة بولونيا للاشتراك في لعب الكرة يوم خميس. فلما كان ميعاد خروجهم تأخَّر المراقب وحار مدير المدرسة في أمره، فعرض رئيس التلاميذ، وكان شابًّا عاقلًا رزينًا، أن يقوم مقام المراقب، وأعطى كلمة شرف بأن رفاقه لن ينالهم شيء، فكان جواب المدير أنه لا يستطيع أن يعتمد على كلمة شرف تصدر عن تلميذ. أليس مثل هذه الحادثة خليقًا بإفساد حياة الشبان؟ ولقد ينشأ عن هذه المراقبة الشديدة

السيئة اجتهاد التلاميذ في الإفلات منها بالخداع والغش، كما ينشأ عنها ثورة التلاميذ ورغبتهم في العصيان. وآثار هذا كله ظاهرة في كل مكان وفي البيت بنوعٍ خاص؛ حيث ضعُفت سلطة الآباء على أبنائهم ضعفًا شديدًا ظاهرًا، بينما هي في إنجلترا قوية لا تقبل المناقشة.

هذه المراقبة الشديدة السيئة التي تنتج الخداع والعصيان هي مصدر الشر في حياة الأمم اللاتينية، هي التي تنتج الأثرة الفردية، هذه الأثرة الخطرة على حياة الشعوب، بينما الحرية مصدر الصراحة والطاعة في إنجلترا، وبينما هذه الحرية تنتج عند الإنجليز الأثرة الاجتماعية التي قد تُبغِّض الإنجليز إلى غيرهم ولكنها قِوام حياتهم ومصدر سيادتهم العامة.

الكتاب الخامس

روح التعليم والتربية

الفصل الأول

الدعائم النفسية للتعليم

(١) أساس التعليم النفسي عند رجال الجامعة

فرغنا من الجزء النقدي من هذا الكتاب، فبيَّنا فيما سبق أن ليس لأصول التربية والتعليم المصطنعة في الجامعة قيمةٌ ما، أو أن ليس للجامعة أصولٌ في التربية والتعليم. وإذ كنا قد أثبتنا فيما سبق أن ليس إلى الإصلاح الآن من سبيلٍ فلسنا نكاد نقترح إصلاحًا فيما بقي من هذا الكتاب. ولقد كنا نستطيع أن ننتهي ببحثنا عند هذا الحد، ولكنَّا رأينا أن نعرض الأصول التي ينبغي أن تقوم عليها التربية والتعليم والتي ينبغي تطبيق هذه الأصول في جميع فروع التعليم، ونحن نعلم أن مثل هذا البحث ليس له الآن فائدة عملية، ولكنه قد يفيد يوم تدعو الحياة الاقتصادية الجديدة إلى تغيير نفسية الأساتذة والأسر والتلاميذ فيشعرون جميعًا بوجوب العدول عن هذه المناهج القديمة.

ولنذكر قبل البدء في عرض هذه الأصول أن الجامعة لا تعتمد في التعليم إلا على الذاكرة، وقد لاحظنا فيما تقدم أن أكبر علمائنا وأشهرهم لا يتساءلون عن الأصل الصحيح الذي ينبغي أن يعتمد عليه التعليم، وما لهم يتساءلون عن هذا وهم يثقون كغيرهم من رجال الجامعة في جميع الأمم اللاتينية بأن الذاكرة وحدها هي الوسيلة الصحيحة للتعليم، فهم يغيرون الكتب والبرامج دون أن يغيروا المنهج، ومن هنا لا يفيد ما يقترحون من إصلاح، ومن هنا هبط التعليم عندنا إلى حيث لا يستطيع أن يهبط بعد ذلك، ومن هنا أضاع التلاميذ من أعمارهم ثمانية أعوام في المدرسة التي هي أشبه بالسجن، حتى إذا خرجوا من هذه المدرسة أو من هذا السجن لم تمض عليهم أشهر حتى ينسوا كل شيء، وحتى يضطر أصحاب الذكاء النادر إلى أن يستأنفوا تربيتهم فيما بقي لهم من أيام الحياة.

(٢) النظرية النفسية للتربية والتعليم: تحويل الشعوري إلى لاشعوري

إذا لم تكن الذاكرة أساس التربية والتعليم، فعلى أي ملكة من ملكات النفس تعتمد التربية ويعتمد التعليم؟ ليس من شكٍ في أن أسس التربية والتعليم مستقلة استقلالًا تامًّا عن البرامج، ولكنها مستعدة لأن تطبق على هذه البرامج؛ ولهذا نرى البرامج متحدة عند كثيرٍ من الأمم دون أن تتحد نتائجها، بل قد يظهر اتحاد البرامج ويدهشنا اختلاف النتائج اختلافًا عظيمًا؛ ذلك لأن المربين من الأجانب قد استطاعوا أن يستكشفوا الأسس الصحيحة التي يجب أن يعتمد عليها المربي والمعلم فانتهوا إلى نتائج لم نصل إليها نحن، وإن كانت برامج التعليم والتربية واحدة هنا وهناك.

ولقد يمكن اختصار القواعد الأساسية النفسية للتربية والتعليم في صيغة واحدة رددتُها كثيرًا في كتبي، وهي أن التربية هي الفن الذي يعين على تحويل الشعوري إلى لاشعوري.

فإذا استحال الشعوري إلى لاشعوري بعث في النفس حركة لاإرادية متصلة، وإنما السبيل إلى هذه الغاية — وهي تحويل الشعوري إلى لاشعوري — هو قانون تنادي الخواطر، فيجب على المربي أن يحدث في نفس الطفل خواطر ينادي بعضها بعضًا يشعر بها الطفل في أول الأمر ثم تصبح جزءًا لاشعوريًّا من نفسه، ومهما يكن الشيء الذي تريد أن تعلمه للطفل سواء أكان لغة أو فن اصطناع الدراجة أو ركوب الخيل أو التوقيع على البيانو، فالحركة الآلية واحدة، وهي تحويل الشعوري إلى لاشعوري بواسطة تنادي الخواطر الذي يخلق الحركة اللاإرادية.[١]

[١] قانون تنادي الخواطر أشهر من أن نفصله، وإنما نلفت القارئ إلى أن لهذا القانون صورتين ترجع إليهما كل الصور الأخرى التي تتنادى فيها الخواطر: الأولى تنادي الخواطر بحكم المجاورة. الثانية تنادي الخواطر بحكم التشابه. وصيغة الصورة الأولى هي أنه إذا تأثرت النفس بشيئين مختلفين في وقتٍ واحد أو في وقتين متتابعين مباشرة، فذِكْر أحدهما يُذكِّر بالآخر. وصيغة الصورة الثانية هي أن الخاطر الذي يخطر لك الآن يذكرك بما خطر لك في الماضي إذا كان يشابهه، وعلى الصورة الأولى تقوم دائمًا تربية الكائنات الحية، فتعليم الفرس مثلًا قائم على هذه الصورة التي تُستخدم فتنتج نتائج يظهر لنا أنها متناقضة، كوقوف الفرس فجأة إذا ضربته بالسوط أثناء العدو؛ ذلك لأن معلمه قد استخدم صورة تنادي الخواطر بحكم المجاورة أيامًا متوالية، فجعل يضربه بالسوط أثناء العدو ويوقفه بشد اللجام، وأنتج ذلك عند الفرس أنَّ وقْعَ السوط يستتبع الوقوف، فأصبح إذا أحس السوط وقف دون احتياج إلى جذب اللجام.

بل نستطيع أن نقول إن تكوين الأخلاق بنوعٍ خاص قائم على هذه القاعدة، فليس للأخلاق أثر في الحياة إلا إذا استحالت من الشعوري إلى اللاشعوري. هنالك ترشدنا الأخلاق في الحياة وليس للعقل أثر في ذلك، وليس للكتب أثر فيه بنوعٍ خاص. ولقد أظهر علم النفس الحديث أن أثر اللاشعوري في حياتنا اليومية أشد وأبعد من أثر الشعوري.

وإنما ينمى هذا اللاشعوري بإيجاد الحركة اللاإرادية، وهذه الحركة إذا تكررت أصبحت عادة فإذا تكررت في أجيالٍ مختلفة أصبحت خلقًا مكونًا للجنس، وعمل المُربي هو التأثير في هذه الحركة اللاإرادية بحيث يقويها إن كانت نافعة ويضعفها أو يزيلها إن كانت سيئة، فنحن إذن نكاد نكون المؤثر اللاشعوري في حياتنا، ولكننا متى كوناه عجزنا عن التأثير فيه فأصبح مسيطرًا على حياتنا، وإنما توجد هذه الحركة اللاإرادية بواسطة خواطر متكلفة يدعو بعضها بعضًا، ذلك شأن الطفل حين يتعلم المشي وشأن الشاب إذا تعلم التوقيع على البيانو أو أي فن يدوي آخر. وليس من شك في أن الحركة اللاإرادية التي تخلقها التربية ليست من القوة بمكان الحركة اللاإرادية التي بعُد بها العهد. ومن هنا كان أثر التربية ضعيفًا في تغيير الأخلاق والعادات التي توارثتها الجماعات والأجناس، فإذا لم تتكرر هذه الحركات اللاإرادية التي خلقتها التربية ضعفت ثم انمحت؛ لأنها أثر من آثار العادة، فإذا ذهبت العادة ذهبت معها. ومن هنا نجد الفارس والموسيقي كليهما معني بفنه يمرن نفسه فيه من وقتٍ إلى آخر؛ حتى لا ينساه ولا يجهله. ومن الظاهر أن بعض الحركات اللاإرادية قد يمانع بعضها الآخر، وأن إرادة قوية قد تستطيع ضبط هذه الحركات، فإذا أدنى إنسانٌ يده من عين إنسان آخر أغمضت هذه العين بحكم حركة لاإرادية، ولكن شيئًا من التمرين الإرادي يمكِّن الإنسان من أن يُبقي عينه مفتوحة دون أن يغمضها.

والغاية العظمى التي ترمي إليها التربية إنما هي تنظيم الحركات اللاإرادية الموروثة.

كثير من الناس لا يزالون كما كانت آباؤهم في العصور الأولى خاضعين لهذه الحركات اللاإرادية يستجيبون لها دون نظام ولا تفكير، فهم كالسوداني الذي يبيع غطاءه صباحًا بكأس من الخمر ليشتريه إذا أقبل الليل وأقبل معه البرد. فلا بد إذن من تنظيم هذه الحركات تنظيمًا داخليًّا نفسيًّا، وقد وصل إلى هذا التنظيم ناس قليلون ولكن الكثرة المطلقة من النوع الإنساني لا تزال بعيدة عنه، فأما هؤلاء الذين يستطيعون تنظيم حركاتهم اللاإرادية فهم يكتفون بما لهم من بُعد النظر وحسن التدبر عن القوانين التي

تنظم هذه الحركات تنظيمًا خارجيًّا، هم يضبطون أنفسهم بأنفسهم بينما غيرهم لا يضبطه إلا القانون، وظاهر أن الجماعات التي تقوم على خوف الشرطة لا قيمة لها.

ومن اليسير أن تقاس سطوة الشعوب بعدد من فيه من أولئك القادرين على ضبط نفوسهم بواسطة هذا النظام الداخلي، ولقد يصيب الإنجليز حين يقدمون على الفضائل كلها فضيلة ضبط النفس، فهم مدينون لهذه الفضيلة بقوتهم وسلطانهم، ولقد كان خليقًا بالحكيم القديم أن يكتب على داره «اضبط نفسك بنفسك» لا «اعرف نفسك بنفسك»، فإن معرفة النفس شاقة جدًّا ولا تنتج إلا التواضع، بينما ضبط النفس يسير وهو ينتج القوة في الحياة. وإذن فسبيل المربي أن يؤثر في هذه القوة اللاشعورية عند الطفل، لا أن يتجه إلى عقله فليس لذلك فائدة، بل أقل نظام يؤخذ به الطفل أنفع وأجدى من أرقى المذاهب الخلقية، على أن يكون هذا النظام قويًّا متينًا لا مترددًا ولا ضعيفًا. يجب إذن أن يوجد المربي في نفس الطفل حركات لاإرادية جديدة إلى جانب الحركات اللاإرادية الموروثة، بحيث تقوي هذه الحركات الجديدة تلك الحركات الموروثة إن كانت نافعة أو تغيرها إن كانت سيئة. النظامُ الخارجيُّ يوجِد النظامَ الداخليَّ إذا لم تكن هناك مقاومة وراثية، فبحكم هذا النظام الخارجي يتعلم الصانع صناعته والجندي والبحار فنيهما. وظاهر أن المناهج التي تُتخذ لإيجاد هذه الحركات اللاإرادية تختلف باختلاف الموضوعات، ولكن الأصل واحد وهو تكرار الشيء الذي يؤخذ الطفل بتنفيذه حتى يحسن هذا التنفيذ. هذه القواعد المبينة لا يشك فيها رجال الجامعة بالقياس إلى الفنون المختلفة كالموسيقى والتصوير، ولكنهم لم يهتدوا بعد إلى هذه القواعد بعينها صالحة لكل ما يكتسبه الإنسان، سواء أكان هذا علمًا أم فنًا أم صناعة، فإذا وصلنا إلى توجيه الرأي العام نحو الاقتناع بهذه الآراء فقد أظن أن عشرين سنة تكفي لإقناع الأساتذة وغيرهم بفساد نظامنا التعليمي الذي لا يقوم إلا على الذاكرة، ويومئذٍ ينهار هذا النظام كما تنهار النظم القديمة التي لا تجد من يدافع عنها.

(٣) أثر قانون تنادي الخواطر في تكوين بعض الغرائز وخصال الشعوب

الأصول التي قدمت الإشارة إليها عامة جدًّا، تتناول الإنسان كما تتناول الحيوان، وتتناول الأفراد كما تتناول الشعوب، فالأصل في كل كسب عقلي إنما هو استخدام قانون تنادي الخواطر في تحويل الشعوري إلى لاشعوري، وليست هناك وسيلة أخرى تؤدي إلى هذه الغاية.

ولأجل أن نثبت ما زعمنا من عموم هذه الأصول نحاول الآن أن نطبقها على أشياء شاقة كتكوين بعض الغرائز وأخلاق الشعوب. كثير من الغرائز إنما يتكون بواسطة التأثير الآلي الذي يُحدثه تنادي الخواطر، فالماهر في ركوب الدراجة أو في فن من فنون الموسيقى أو في الاحتفاظ بتوازن الجسم حين يمشي على الحبل، والطفل حين يتعلم الأخلاق، كل أولئك يؤلف من الخواطر التي تتنادى في نفسه طائفة مختلفة يحتفظ منها بأنفعها وأهداها إلى الغاية التي يسعى إليها هو أو معلمه، وبفضل هذه الطائفة تتكون في نفسه ملَكة تُمكنه من إتقان الصناعة التي يحاول إتقانها، ولكن هذه الملَكة لا تكون غريزة؛ لأنها ليست وراثية بعد، فإذا أصبحت وراثية واستغنت عن التربية وتهذيب المهذب في وجودها فهي الغريزة.

يكفي أن نلاحظ الحيوانات المستأنسة التي تحيط بنا لنرى كيف أن تنادي الخواطر يخلق في أنفسها حركات لاإرادية، وكيف تثبت هذه الحركات حتى تصبح لاشعورية ثم تنتقل من جيلٍ إلى جيل فتصبح وراثية؛ أي تصبح غريزة، ولم يعن العلماء بعدُ عناية كافية بهذا البحث، ولكنهم سيوفونه حقه حين يرون أن أثره عظيم في تربية الأطفال، والأمثال التي تبين إيجاد الغرائز وخلقها بعد أن لم تكن، ليست كثيرة شائعة، ولكنها موجودة وستكثر وتشيع، فللكلاب غرائز ليس من شكٍ في أنها قد استُحدثت بالرياضة والتعليم ثم توارثتها الأجيال فأصبحت لازمة لهذا الحيوان. وهناك عادات لم تصل بعد إلى مرتبة الغريزة ولكنها آخذة في الوصول إلى هذه المرتبة، فهناك مثلًا عادة جديدة يصطنعها الكلب في اتقاء المكر الذي يتخذه بعض الصيد إذا جد في الهرب وألح عليه الكلب فأتعبه، فهو يقيم مكانه صيدًا آخر يمضي في الهرب ليتبعه الكلب ويستريح هو. فقد قال الأستاذ «كونو» إن الكلاب لم تؤخذ بهذا النوع من المكر إلا منذ ستين سنة ولم تمهر فيه بعد ولم يصبح وراثيًّا فيها. فلا بد من اصطناع التربية في كل جيلٍ، ولكن أثر التربية يتناقص شيئًا فشيئًا، ولا بد من الاستغناء عنها استغناء تامًّا بعد حين بحيث تصبح هذه الخصلة غريزة ثابتة.

كل هذه الملاحظات تعيننا على أن نفهم أثر التربية في تكوين أخلاق الشعوب وصفاتها حسنة كانت أم سيئة، فإن هذه الأخلاق والصفات إنما هي نتائج البيئة والظروف التي تحيط بهذه الشعوب في عصرٍ من العصور، وقد تتغير البيئة وقد تستحيل الظروف وتبقى هذه الأخلاق والصفات؛ لأنها نشأت عن الضرورة ثم استحالت إلى غرائز تلزم الأمة في جميع أطوارها. فمن المعقول أن شعبًا يقيم في جزيرةٍ فقيرة

شاقة الإقليم مضطر إلى أن يكسب حياته وثروته بالعمل في البحر، وإلى أن يكون من القوة والشدة بحيث يستطيع أن يقاوم آلام الجو وما يعترضه في سبيل الحياة من المصاعب، فهو يروِّض نفسه بحكم الضرورة على هذه الخصال فيكسبها ثم يتوارثها ثم تصبح خلالًا تميزه من غيره. ومن الواضح أن من الممكن جدًّا أن توضع التربية مكان الظروف والضرورات القاهرة بحيث تكسب الأجيال خصالًا تتوارثها فتصبح أخلاقًا وغرائز نفسية، ولقد كان لينتز leibniz يرى هذا الأصل ويقول إن قرنًا يكفي لتغيير أمة من الأمم وربما كان القرن قليلًا، ولكن ليس من شكٍ في أن التربية تستطيع أن تقوم مقام الظروف والضرورات في تكوين أخلاق الأمم والشعوب.

(٤) التربية في العصر الحاضر

يظهر مما تقدم أنه لا بد من أن توجد قواعد للتربية تُستمد من الأصول التي شرحناها، ولكن هذه القواعد لا يمكن استنباطها إلا إذا دُرس علم النفس بالقياس إلى الأطفال والحيوان درسًا مفصلًا، وعرفنا بكل دقة كيف نخلق عند الطفل وعند الحيوان العادة والغريزة، ولكن هذا الموضوع لم يُدرس بعد كما ينبغي، ونستطيع أن نقول إنه لم يكد يُمس. فيجب أن نكتفي الآن بالتجارب الشخصية وأن نسترشد بها في التربية، حتى إذا دُرست نفسية الطفل والحيوان درسًا كافيًا، وأمكن وضع كتاب في التربية يكون له خطر عظيم، هنالك تستطيع التربية أن تقوم على أساسٍ صحيح، ويجب أن نعترف — ما دام هذا الكتاب لم يؤلف — بصعوبة ما يُطلب إلى المربي؛ فإن المربي المجيد نادر ندرة الرائض المجيد. ورجال الجامعة أنفسهم يشعرون بضعف مناهجهم في التربية وعسر الوصول إلى مناهج صالحة. وقد كتب مسيو كومبري Compayré مصيبًا أن ليس من سبيلٍ إلى إيجاد تربية صالحة إلا إذا دُرس علم النفس درسًا صحيحًا.

ولقد كتب المسيو «لبون بورجوا» كتابًا نشره سنة ١٨٩٠ حين كان وزيرًا للمعارف ونصح فيه للأستاذ أن يعتمد على نفسية الطفل في التربية وعلى نفسية الشاب في التعليم، ولاحظ أن الأولى لم تُدرس إلا درسًا متقطعًا وأن الثانية لم تدرس قط، وكانت نصائحه نافعة مفيدة، ولكن أحدًا لم يلتفت إليها … ومن الغريب أن هذا العلم على نفعه وجلال خطره لم يبعث الشوق إلى درسه في نفسٍ من نفوس الأساتذة، مع أن الأساتذة وحدهم هم القادرون عل درس نفسية الشبان الذين يحيطون بهم. وقد استطاع العلماء في معاملهم بعد أن شرَّحوا طائفةً لا تحصى من الضفاضع والأرانب أن يصلوا إلى نتائج

قيمة، كسرعة التأثر العصبي وكالصلة بين التأثير الخارجي وبين الحس، وكأشياء كثيرة تتعلق بالمجموع العصبي، ولكنهم لم يصلوا بعد إلى أشياء واضحة معينة في علم النفس العملي.

وإذا لم نوفق إلى هذا الكتاب الذي أشرنا إليه في التربية فيمكن أن نستغني عنه مؤقتًا بتحقيقٍ لا يتناول البرامج والقواعد العامة كما أَلِفنا، وإنما يتناول مناهج التعليم والتربية في البلاد الأجنبية المختلفة. هذا التحقيق نافع جدًّا؛ لأنه يدلنا على النتائج المختلفة التي انتهت إليها مناهج التربية والتعليم على اختلافها واختلاف بيئاتها. وإليك مختصرًا لبعض الملاحظات التي كتبت عن منهج التربية والتعليم لمدرسة كبرى ألمانية في مدينة كنيجسفلد kengsfeld، وقد وجدت هذه الملاحظات في جريدة «الطان» التي صدرت يوم ٢٥ سبتمبر سنة ١٩٠١ بقلم مسيو «ماسون فورستي»:

> قاعدتهم في التربية إنقاص الساعات التي يعمل فيها الطالب بنفسه إلى أقصى ما يمكن، فهي لا تكاد تتجاوز الساعتين، وهناك ست ساعات أخرى خُصصت للدرس يتعلم فيها الطالب بأذنيه كما يتعلم بعينيه، ولا يكاد يتجاوز الدرس ثلاثة أرباع الساعة، والطلبة يستريحون كثيرًا ويأكلون كثيرًا أيضًا، ويتبع الطالب في كل قسم الدروس التي تلائم قوته، بحيث إن طالب القسم إذا كان ضعيفًا مثلًا في مادة من مواد هذا القسم فهو مضطر إلى أن يدرس هذه المادة في القسم الذي دونه، ولا يتجاوز عدد التلاميذ لأستاذ واحد اثني عشر أو ثلاثة عشر، وإذا عجز الطفل عن أن يفهم شيئًا في الدرس فله بعد الدرس أن يخلو إلى الأستاذ ليفهم ما شق عليه، والعقاب المألوف إنما هو الصمت، فيكلف الطالب أن يسكت أثناء أوقات الراحة في اليوم كله، ويقولون إن هذه العقوبة مؤلمة جدًّا، ومع ذلك فهذه العقوبة مألوفة لأنهم يرون فيها نفعًا كثيرًا، فإن الطالب الذي يخضع لها كثيرًا يتعود الصمت فلا ينطق إلا قليلًا، ومن هنا فأكثر التلاميذ خضوعًا لهذه العقوبة يأمنون شر اللغط والثرثرة والفخر الكاذب، يضبطون أنفسهم فيَزِنون ألفاظهم ويحسنون الاستماع ولا يؤذون الناس بألسنةٍ حداد، وبهذا يأمنون عداوة الناس في الحياة، ولقد رافقت فرنسيًّا من طلاب هذه المدرسة في رياضة فألححت عليه في المسألة وسألته كيف يستطيع أن يحتمل هذا النظام الشديد، أليس يتمنى لو عاد إلى أسرته؟ فأجابني هذا الطالب وهو من مدينة «بوردو» وكازكيا: إني قليل الشعور

بالألم في هذه المدرسة حتى إني آثرت المدرسة على أسرتي؛ لأشترك في السياحة السنوية التي يسيحها طلاب المدرسة في الخارج، وحذا حذوي عشرون من رفاقي ونحن عائدون الآن من التيرول Tayrol.

ليس لدينا الآن مناهج صالحة مفصلة يمكن اصطناعها في فروع التربية والتعليم على اختلافها، ولكن لدينا الأصول العامة التي تستنبط منها هذه المناهج. فنحن نعلم أن غاية التربية تحويل الشعوري إلى لاشعوري، وليس علينا إلا أن نطبق هذه النظرية كلما عرضنا لفرعٍ من فروع التربية والتعليم، وسنعرض لذلك غير مرة في الفصول المقبلة، ولا سيما التي تمس التربية منها.

ولكن الشعوب اللاتينية ستظل زمنًا طويلًا دون أن تقدر هذه الأصول حق قدرها؛ لأن القاعدة عند هذه الشعوب أن يقدر كل شيء بالامتحان والشهادات، والذاكرة وحدها هي التي يمكن أن تقدر بالامتحانات والشهادات، فأما الأخلاق وقوة الإرادة والعمل الشخصي فليس للامتحان عليها سبيل. ولقد عرف الإنجليز أخيرًا قيمة الامتحان والمسابقات حين اشتدت الحملة الصحفية في الهند على احتكار الأوروبيين لمناصب الحكم، فاضطر الإنجليز إلى أن يجعلوا هذه المناصب موضوع المسابقة وأبيح للمواطنين أن يسابقوا فسبقوا؛ لأن لهم ذاكرة ليست للأوروبيين، ولكنهم لم يكادوا يعملون حتى ظهر نقصهم وفضل الأوروبيين وحتى كاد حكمهم ينتهي بالبلاد إلى الفوضى، واضطر الإنجليز إلى أن يسلكوا سبلًا مختلفة من الحيل لاتقاء هذا الشر. وعرف الألمانيون ذلك أيضًا فلم يحفلوا بالامتحانات لتكوين أكبر منصب علمي وهو منصب الأستاذ في الجامعة، فأستاذ الجامعة في ألمانيا لا يصل إلى منصبه بالامتحان وإنما يصل إليه بفضل عمله الشخصي. ومن هنا كانت الجماعة الأساتذة في ألمانيا أرقى جماعة للتعليم في العالم كله، أما عندنا فالامتحان كل شيء ولقد يمضي أحدنا أربعين سنة من عمره يستظهر ويحفظ ليؤدي الامتحان ثم ينسى ما استظهر، فإذا وصل إلى منصب الأستاذ لم يكن شيئًا ولم يفد قليلًا ولا كثيرًا؛ لأنه قد وصل إلى هذا المنصب بعد أن أفنى قواه العقلية فيما لا خير فيه.

(٥) التعليم التجريبي

تنتهي النظرية النفسية التي قدمناها إلى نتيجةٍ واضحة وهي أن ليس في الاعتماد على الذاكرة خير، وإذا لم يكن الاعتماد على الذاكرة في التعليم فلا بد من الاعتماد على التجربة، ذلك شيء معروف يردده العلماء منذ زمن بعيد، فقد قال مونتيني Montaiene: «ليس الاستظهار علمًا.» وقال كانط Kant: «إذا لم يستعمل الطفل قاعدة من قواعد النمو فسواء علينا أحفظها أم لم يحفظها، وإنما يعلم بالقاعدة من استطاع أن ينتفع بها وإن عجز عن استظهارها.» وقال أيضًا: «إن أحسن طريقة للفهم إنما هو العمل.»

بينما تعليم الذاكرة يعتمد على الكلام أو على الكتاب، يعتمد تعليم التجربة على أن توجد الصلة بين الطفل وبين الحقائق، ثم تُشرح له النظريات فيما بعد، أما الشعوب اللاتينية فتصنع الطريقة الأولي، وأما الإنجليز السكسونيون — ولا سيما الأمريكيون — فيصطنعون الطريقة الثانية.

فالشاب اللاتيني يتعلم لغة من اللغات بدرس كتاب النحو والإستعانة بالمعجم، وهو يتعلم الطبيعة باستظهار كتاب من كتبها، وهو عاجز عن أن يتكلم هذه اللغة، عاجز عن أن يصطنع أداة من أدوات المعنى، والشاب الأمريكي يتعلم لغة من اللغات دون أن ينظر في كتابٍ من كتب النحو أو في معجمٍ وإنما يقرأ ويتكلم، وهو يتعلم الطبيعة في المعمل لا في الكتاب، وبهذه الطريقة استطاع الإنجليز أن يكوِّنوا لأنفسهم طبقة راقية جدًّا من العلماء العاملين.

لست منفعيًّا بوجهٍ من الوجوه، أو على أقل تقدير لست مع الذين يرون أن التعليم يجب أن ينحصر فيما يفيد فائدة حاضرة، وإنما أرى أن التعليم يجب أن يُنتج تقوية العقل والخلق والإرادة، وأن يربي ملكة الحكم الصحيح ويوجد الشخصية الظاهرة في الحياة، ولست أكره تعليم اللاتينية واليونانية والهندية لنفسه بل لو أثبت لي إنسان أن هذا التعليم يؤدي إلى هذه النتائج لكنت أول من يؤيده، ولكن التجربة أظهرت أن التعليم المعتمد على الذاكرة لا يفيد، وأن التعليم التجريبي وحده هو الذي يكوِّن الإنسان ويمكِّنه من الفوز في الحياة من الوجهة العملية ومن الوجهة النظرية أيضًا.

ولو أن إنسانًا أراد أن يظهر الفرق الأساسي بين هذين النوعين من التعليم، لاستطاع أن يقول إن أحدهما يعتمد على الكتب والثاني لا يعتمد إلا على التجربة. ولقد يمكن الحكم على هذين المنهاجين بنتائجها، فالشاب الإنجليزي أو الأمريكي لا يكاد يخرج من المدرسة حتى يجد طريقه إلى العمل، بينما الشاب الفرنسي بعد أن يبلغ الشهادة الثانوية

أو الليسانس أو شهادة الهندسة عاجز عن كل شيء، فإما أن ترزقه الحكومة وإما أن يضيع، ولقد يلجأ إلى الصناعة ولكن مكانه فيها ضئيل حتى يجد من الوقت ما يستأنف فيه تعليمه ويتعلم بنفسه ما عجز الأساتذة عن تعليمه إياه، فإذا سلك طريق التأليف فلن تكون كتبه ورسائله إلا طبعات معادة من كتب ورسائل معروفة منتشرة.

ولقد نعلم أن واحدًا في المئة من أساتذة الجامعات الآن يستطيع أن يؤمن بما نقول، فأما الآخرون فيرونه سخفًا وحمقًا. ولن تستطيع أن تقنع رجال الجامعة بنفع التعليم التجريبي؛ لأنهم آمنوا منذ زمنٍ طويل بأن درس الكتب وحده هو الذي ينفع وهو الذي يفيد، وخير تلميذ مهما تكن المدرسة التي يتعلم فيها أو الفرع الذي يتخصص له إنما هو من يحسن الاستظهار والإعادة. ولقد يضحك منك رجال الجامعة إذا ذكرت لهم أن التعليم العملي مقو للعقل وملكة النظر؛ لأنهم مؤمنون بأن المنطق وحده هو الذي ينمي هاتين القوتين. وكل ما تسمح به الجامعة إلى جانب تعليمها اللفظي إنما هي تجارب قليلة في المعمل لا تغني ولا تفيد. وليس ينبغي أن نفترض أن العلوم التي تُسمى تجريبية هي التي يجب أن تدرس وحدها درسًا تجريبيًّا، وإنما هذا الدرس التجريبي يستطيع ويجب أن يتناول كل شيء. وسنرى أن الجغرافيا والتاريخ واللغة يمكن ويجب أن تدرس درسًا تجريبيًّا، فلا ينبغي مثلًا أن يبدأ الطفل في درس الجغرافيا إلا بعد أن يكون قد استطاع أن يفهم الجهة التي يتردد فيها وأن يرسم صورتها على ورقة ما؛ لأنه لا يستطيع أن يفهم الصورة الهندسية للأرض إلا بعد أن يكون قد أتقن تصور الأرض التي تقع تحت عينه.

وقل مثل ذلك في التاريخ، فإن الطفل الذي يرى الصورة الفوتوغرافية المختلفة لما بقي من آثار الحضارات المتباينة أقدر على فهم التاريخ من ذلك الذي لا يدرسه إلا في الكتب. ولقد أمعن الإنجليز والألمان في فهم ذلك وتنفيذه. يجب أن تكون التجربة أساس كل شيء في التعليم فهي وحدها التي تكوِّن الإنسان.

الفصل الثاني

الأسس النفسية للتربية

(١) غاية التربية

يتحدثون اليوم عن التربية الخلقية عند تكوين الأخلاق وإيجاد الرجال، ويتحدثون في هذا كثيرًا فيحسنون الحديث. ولكن أين الأساتذة الذين يستطيعون أن يحققوا هذه التربية فيكوِّنوا الأخلاق ويُوجِدوا الرجال؟ بل أين الأساتذة الذين يستطيعون أن يدلوا على المناهج التي توصل إلى هذه التربية؟ لقد تقرأ مجلدات التحقيق وهي ستة ضخام فلا تجد فيها من ذلك إلا أشياء عامة غير محدودة ولا واضحة، وهذا يدل على أننا نقول كثيرًا في غير طائل. ومع ذلك فقليل من الموضوعات له خطر هذا الموضوع؛ لأن التربية الصحيحة مقياس ما للأمم من قيمة، وهي بذلك أجل من التعليم خطرًا.

فإذا سألت عن قيمة الفرد ما هي وما مقياسها أجابك اللاتيني: هي ما تعلم الفرد، ومقياسها ما نال الفرد من الشهادات، ولكن الإنجليزي والأمريكي لا يحفلان بهذه الشهادات ولا بالعلم إلا قليلًا، وقيمة الفرد عندهما خلقه وشخصيته وقوته الإرادية وقدرته على الابتكار، فهو إنسان إن حصل على هذه الخلال، وهو إن حصل عليها قادر على أن يعلم في كل وقت ما هو في حاجةٍ إلى أن يعلمه، هو واثق بأنه سيكون إنسانًا على كل حال إن أخطأه الحظ فلم يكن شيئًا مذكورًا. فالرجل عند الإنجليز والأمريكيين قوة عاملة مبتكرة معتمدة على نفسها، وهو عند اللاتينيين شخص بيده شهادات تثبت حظه من الذاكرة، هو عند الإنجليز والأمريكيين رشيد وعند اللاتينيين قاصر أبدًا يظل طول حياته تحت سيطرة الدولة التي تمنحه الشهادات وتعين له الطريق التي يجب أن يسلكها، وترسم له الخطة التي يجب أن يتبعها في سلوك هذا الطريق.

أكرر أن الغاية الصحيحة للتربية إنما هي تقوية بعض الأخلاق والصفات كالشخصية والابتكار والإرادة والشعور بالتضامن ومضار العزم وما يشبه ذلك، ولا

سبيل إلى تقوية هذه الصفات إلا بتمرينها ولا سيما أقلها ظهورًا عند الفرد. وإذا كان الأمر كذلك فعمل التربية إنما هو تقوية الفضائل ومحاربة الرذائل. ومن هنا لم تكن التربية واحدة بالقياس إلى الشعوب كلها، فلكل شعب مزاياه التي يجب تقويتها ونقائصه التي يجب إضعافها، ولن تكون التربية واحدة بالقياس إلى الإيطالي والروسي والفرنسي والزنجي. أما نظام الجامعة عندنا فهو لا يقاوم نقائصنا وإنما ينميها ...

قليل جدًّا حظ اللاتينيين من الشعور بالتضامن وتبادل الحب، ولكنا نتعجل فنقضي على هذا الحظ القليل بهذا النظام السيئ الممقوت، نظام المسابقة والمكافأة الذي نبذه الإنجليز والألمان منذ زمن طويل. قليل جدًّا حظ اللاتينيين من الابتكار والقوة الشخصية، وكيف يكون لهم منهما حظ وهم خاضعون أبدًا للمراقبة؟ فكل أعمالهم منظمة محدودة معينة، ليس لهم فيها اختيار ولا ابتكار، بل ليس لهم من وقتهم ما يسمح لهم بأن يشعروا أن لهم شيئًا من الحرية. وما رأيك في أطفال يشفق عليهم آباؤهم وأساتذتهم أن يتخذوا العربة دون رقيب ليذهبوا إلى متحفٍ من المتاحف؟

حظ اللاتينيين قليل من الإرادة، وكيف يعظُم حظهم منها وهم خاضعون لسلطة الأسرة أطفالًا ولسلطة المدرسة شبانًا؟ فإذا بلغوا سن الرجال أسرعوا إلى حماية الدولة فطلبوها وتهالكوا عليها.

حظهم من التسامح قليل، وكيف يعظُم حظهم منه وهم لا يشعرون من حولهم إلا بالتعصب في كل شيء؟ تعصب في الدين وتعصب في التعليم، فهم مترددون بين التعصب الديني وبين التعصب الثوري، وليس من حولهم ما يحبب إليهم حرية الرأي؛ فأساتذة الجامعة وأساتذة المدارس الدينية لا يضمر بعضهم لبعض إلا بغضًا وحقدًا وازدراءً، وما بهذه الطريقة يستطيع الأساتذة في الجامعة أو في المدارس الدينية أن يصلوا بتلاميذهم إلى هذا الجو الطلق، جو البحث العلمي الصحيح. ولقد يظهر أن التعصب أشد عيوب الأمم اللاتينية، وأنه سينتهي بها إلى الانحطاط الذي ليس دونه انحطاط، لقد فقدت إسبانيا مستعمراتها كافة فلم يمنعها ذلك أن تمضي في خلافها الديني. ويظهر مثل ذلك في إيطاليا ومثله في فرنسا. ولعل هذا العيب يفسر ما نشهد من أن هذه الأمم اللاتينية التي كانت على رأس الأمم المتحضرة قد أخذت تنحط عن مكانتها، فإذا أصابها الانحطاط الشديد فسيكون لأساتذة الجامعة وأساتذة المدارس الدينية من التأثير فيه حظ عظيم.

(٢) المناهج النفسية للتربية

الأمر في التربية كالأمر في التعليم، يجب أن يستحيل الشعوري إلى لاشعوري، وربما كان ذلك أظهر في التربية منه في التعليم؛ فإن الأخلاق والخلال لا تُكسب بالمنطق أو البحث النظري وإنما تكسب بالتمرين والتدريب. ومن هذه الأخلاق ما هو وراثي وهي أخلاق الشعوب، فهذه الأخلاق محتاجة إلى قرون لتُكسب، وأثر التربية فيها قليل، ولكن التربية مع ذلك تستطيع أن تقويها وتنميها. ولقد يحتاج المربي إلى كتبٍ مفصلة في تطبيق هذه النظرية التجريبية دائمًا التي تنال التربية والتعليم معًا، ولكني أكتفي بأمثالٍ قليلة سهلة:

تنمية الملاحظة والدقة: هاتان خصلتان تشتد الحاجة إليهما في كل وقتٍ وتقل العناية بهما دائمًا، حتى قال بلاكي Blakie «من الناس من يذهب مفتوح العينين ولكنه لا يرى شيئًا، وغريب جدًّا أن نحدق ولا نرى؛ ذلك لأن أعيننا قد تعودت النظر في الكتب لا في غيرها ففقدت القدرة على تحقيق العناية التي وجدت من أجلها، فلننظر إذن إلى التعليم الأولي الذي يعلم الطفل أن ينظر فيرى، وينبها إلى ما يمكن أن يفوته لننظر إليه كأنه التعليم الصحيح.»

أتظن أن هناك حاجة إلى طرق غريبة يجب اتخاذها لتربية الملاحظة والدقة؟ كلا! يجب أن تتخذ طريقة سهلة ولكنها مجهولة، يجب أن يُنتفع بأوقات الرياضة التي يقضيها التلاميذ متنزهين، فيؤخذ التلميذ بأن ينظر جيدًا ويرى جيدًا ويصف ما نظر ورأى وصفًا دقيقًا بقدر الاستطاعة، وليس يجب أن يؤخذ التلميذ بأن ينظر كل شيء فيراه ويصفه، وإنما يجب أن ينبه التلميذ إلى شيء صغير كنافذة من النوافذ أو شكل عربة من العربات أو جزء من النافذة أو جزء من العربة، فإذا مضى أسبوع على هذا النمو من التمرين، ثم سألت التلميذ أن يصف ما رأى، دُهشت لما تجد من دقة لم تكن تنتظرها، وما تزال تنتقل به في هذا السلم قليلًا قليلًا حتى تصل به إلى أن يرى إجمالًا ما كان يرى تفصيلًا، وهنا تستطيع أن تستغني عن دروس الإنشاء الفارغة السخيفة التي يصف فيها التلميذ زوابع لم يرها ومعارك وقعت بين أبطالٍ لم يسمع عنهم إلا في الكتب، تستطيع أن تستغني عن هذا الإنشاء، وتكلف التلميذ أن يصف ما رأى وصفًا دقيقًا بقدر الاستطاعة، وأن يقدم لك إلى جانب هذا الوصف صورة مجملة، ليس يعنينا منها القسم الفني وإنما تعنينا منها الدقة وحسن الملاحظة، هنالك يشعر التلميذ بضعف ملاحظته وقلة حظه من الدقة، وهناك يشعر بالحاجة إلى أن يعيد

الملاحظة والتحديق فيما رأى ووصف، فقد يخيل إلينا حين نمر مرات متعددة أمام شيءٍ من الأشياء أننا قد أحسنا علمه وأتقناه، حتى إذا أردنا أن نعيد ما علمنا في وصف أو رسم عرفنا أن قد كان علمنا ناقصًا نقصًا شديدًا. فلا بد إذن من إعادة النظر والملاحظة والوصف.

هذه طريقة سهلة ولكن أساتذة الجامعة يجهلونها الجهل كله، ولقد رأيت في بلدٍ من بلاد أوروبا عجيب طائفة من تلاميذ مدرسة المعلمين، فلاحظتهم فإذا هم لا ينقلون إلى ما حولهم ولا يدرسون هذا البلد درسًا قائمًا على الملاحظة، وإنما يدرسونه في الكتب ويبحثون عن آراء رآها غيرهم فيه من قبل ليستعيروها دون أن يكوِّنوا لأنفسهم منها رأيًا خاصًّا.

تنمية الميل إلى النظام والتضامن وقوة الحكم وما يشبهها: هذه الخلال من أشد الأشياء لزومًا في الحياة؛ ولهذا عُني بها الإنجليز عناية شديدة فنمَّوها في نفوس الشبان بواسطة الألعاب التي يسمونها ألعابًا مربية، والتي لا أتعرض لوصفها في هذا الكتاب؛ لأنها خطرة شاقة، فلن يرضى عنها الفرنسيون الذين يحبون أبناءهم ويشفقون عليهم من الخطر إشفاقًا شديدًا. فكلنا يعلم أن الأسر الفرنسية تكره أن يتعرض أبناؤها للعنف والخطر، وأن المحاكم قد جعلت مدير المدرسة مسئولًا عما يمكن أن ينال التلميذ من شر. وإذن فلن يرضى الآباء ولا الأساتذة عن مثل هذه الألعاب، فلا فائدة من تفصيلها، ومع ذلك فأثرها في التربية عظيم؛ لأنها تبعث في نفس الطالب الشعور بالقوة والتبعة والتضامن، وما إليها من الصفات التي ضمنت للإنجليز السيادة. ويكفي أن أدلل على ما بيننا وبين الإنجليز من فرقٍ بمَثلٍ ذكرته في بعض كتبي فدُهش له كثير من الناس: إذا استبق الإنجليز والفرنسيون في لعب الكرة كان الفوز للإنجليز دائمًا؛ لأن الشاب الإنجليزي أثناء اللعب يحرص لا على أن يفوز هو، بل على أن تفوز جماعته، فإذا أحس أن الحظ سيحول بينه وبين أن ينال الكرة أعان رفيقه على أن ينالها، بينما الشاب الفرنسي لا يفكر إلا في نفسه فإما أن يفوز هو وإما ألا يفوز أحد، فإذا أخطأه الحظ لم يعن رفاقه ولم يفكر في إعانتهم؛ لأنه لا يشعر بهذا التضامن وإنما يشعر بنفسه ليس غير؛ ولهذا الخلق أثره في حياتنا العامة … فالفرنسي آثر شديد الأثرة في جميع أطوال حياته، وقد جرَّ علينا هذا الخُلُق مصائب وآثامًا ما نزال نذكر بعضها في الحرب الأخيرة.

هذه الألعاب التي لا نقدرها ويقدرها الإنجليز تكوِّن في نفوس الشبان خُلقًا جليل الخطر يَكلَف به الإنجليز كلفًا شديدًا وهو ضبط النفس، يكلَفون به كلفًا شديدًا حتى

إن أحدهم إذا شعر بضعف هذا الخُلق عنده تكلَّف الخطر وتجشَّمَ الهول لتنميته وتقويته. ولقد رأيت ضابطًا إنجليزيًّا في إقليم من أقاليم الهند الوسطى موبوء تنتشر فيه الأفاعي والحيوانات المفترسة بحيث يتعرض من خرج وحده أثناء الليل لضروب الهلاك، رأيت هذا الضابط ذات ليلة يخرج من الفندق وقد آوى الناس إلى مساكنهم، فسألته أين يذهب وحده في هذا الإقليم الخطير؟ فأجاب في خجلٍ احمر له وجهه إنه يشعر بضعف قدرته على ضبط النفس، فهو يخرج؛ ليكتسب هذا الخلق، وقد عرفت بعد ذلك أنه كان يخرج ليكمن للنمر في مخبأ بعيد ليس من الممكن أن تناله فيه المعونة، وهذا خطر جدًّا فقد يمكث الكامن فيه ساعات وربما مكث الليلة كلها دون أن يرى شيئًا، ولكنه قد يرى النمر وهو ملزم أن يتحدث إلى نفسه طول كمونه بما ينتظره من الخطر وأن يستعد له، فإذا أقبل النمر وجب على الكامن أن يكون من حضور الذهن ورباطة الجأش بحيث يستطيع أن يصوب النار إلى رأس النمر فيقتله في ثانيتين أو ثلاث؛ لأنه إن أخطأه أو جرحه فهو مقتول لا محالة. بهذا التعرض للخطر يُكوِّن الإنجليز مزاياهم الخُلقية، وبهذه المزايا يسودون العالم.

تنمية الإرادة ومضاء العزم: مثل هذين الخُلقين وراثي في أكثر الأحيان، ومع ذلك فتستطيع التربية إلى أن تنميه قليلًا أو كثيرًا، وليس إلى ذلك من سبيلٍ إلا أن يوضع التلميذ غالبًا في مراكز تضطره إلى أن يعزم ويمضي عزمه دون أن يَهِن أو يَضعُف. ولقد تحدث «بلاكي» عن الشاعر وردوث Wordswasth أنه اعتزم ذات يوم أن يصعد في الجبل فاعترضته زوبعة، ولكنه لم يعدل عن عزمه، معلنًا أن تغيير الرجل رأيه فيما اعتزم لأن عائقًا عرض له، لا يخلو من خطر على الأخلاق. يعجب الإنجليز بذوي الإرادة والعزائم الماضية، فيحبونهم ويكرمونهم مهما تكن جنسيتهم، ولقد خطب اللورد روسبري Rosebevy في مدرسة إبسوم Epsom فذكر هذا الخُلق عند الإنجليز، وذكر تكريمهم للرجل من حيث هو رجل مهما تكن أمته أو شعبه، ومهما تكن صلة المودة أو العداوة بينهم وبين هذه الأمة. ذكر إعجاب الإنجليز بالكلونيل مرشان Marchaun الذي تكلف الأهوال في سياحة إفريقية دامت ثلاث سنين، وعرَّضت السائح وأصحابه لأخطارٍ مختلفة متنوعة. وذكر إعجاب الإنجليز «بجاريبلدي» لا لشيءٍ إلا لأنه رجل حقًّا.

خُلق الإرادة ومَضَاء العزم يَنقص اللاتينيين كثيرًا، وهم مع ذلك في أشد الحاجة إليه، فلولا ضعف هذا الخلق في أنفس الفرنسيين لما كانت الهزيمة الأخيرة، فقد كان

لدينا جيش لا ينقصه الشجاعة ولا الذكاء، وإنما كانت تنقصه الإرادة ومضاء العزم والقدرة على الابتكار والاعتماد على النفس. فكان رؤساء الجيش على اختلاف طبقاتهم ضعافًا مترددين، بينما كان رؤساء الألمان من القوة الخلقية ومضاء العزيمة والاعتماد على النفس، بحيث كان كل واحد منهم يُقدِم على الشيء شاعرًا بخطر ما يُقدم عليه. فلا بد إذن من تربية هذا الخُلق في أنفسنا، والسبيل إلى ذلك كما قلنا هو أن يوضع التلميذ غالبًا بحيث يحتاج إلى أن يعزم وحده، فإذا عزم مضى في عزمه حتى أتمه كله.

الفصل الثالث

تعليم الأخلاق

هناك مسألة من بعد الأثر في التربية بحيث لا نستطيع أن نهملها حين نبحث عن التربية أصولها ومناهجها، بل بحيث نضطر إلى أن نعقد لها فصلًا خاصًّا وهي مسألة تعليم الأخلاق. ذلك أن المنزلة الخلقية هي مقياس ما تصل إليه الشعوب من الحضارة والقوة. وليس من شكٍ في أن الأخلاق تتغير بتغير الأزمنة والشعوب، ولكن ليس من شك أيضًا في أن الأخلاق ثابتة بالقياس إلى شعبٍ بعينه في زمنٍ بعينه. وإذا كانت الأخلاق مقياس الحضارة والقوة فليس من نزاعٍ في أنها إذا تزعزعت أو انهار بناؤها فقد فسدت الحضارة وانحلت القوة وتعرض وجود الشعب للخطر.

يجب أن تكون التربية الخلقية ككل نوعٍ من أنواع التربية معتمدةً على التجربة وحدها، لا على المواعظ والحِكم التي امتلأت بها الكتب والتي يستظهرها الأطفال في غير جدوى. وليس في التعليم الخلقي خيرٌ إذا لم يستطع الأستاذ أن ينبه تلميذه إلى الخير والشر بواسطة التجربة؛ ذلك أن التجربة هي التي تُعلم الرجال وهي التي تعلم الأطفال أيضًا. والذين يريدون أن تقوم الحِكم والمواعظ مقام التجربة يجهلون نفسية الأطفال جهلًا تامًّا. فيجب إذن أن يُعتمد على التجربة وحدها، وأن يكون هذا الإنكار العام الذي يتبع عملًا من الأعمال مرشدًا للطفل إلى أن هذا العمل شرٌّ، وهذا الإقرار العام الذي يتبع عملًا من الأعمال مرشدًا له إلى أن هذا العمل خير.

يجب أن تعلِّمه النتائج الحسنة أو السيئة ما للأعمال من نفعٍ أو ضر، ولا سيما إذا أخذ دائمًا باحتمال نتائج الأعمال التي يأتيها وإصلاح ما يجر على غيره من ضرر. يجب أن تعلِّمه التجربة أن العمل والاقتصاد والوفاء وحب الدرس كلها خلال نافعة قيمة؛ لأنها تصلح من أمره وترضي ضميره. ثم لن يصل المعلم إلى إقناع الطفل بهذه الحقائق كلها إلا إذا اعتمد على التجربة أولًا، ثم صاغ نتائج هذه التجربة في صيغٍ مجملة سهلة.

ولن تتم التربية الخلقية إلا إذا أصبح عمل الخير واجتناب الشر عادة لاشعورية يأتيها الطفل دون أن يشعر بشيء. فمن الخير أن تقاوم الميل إلى منكر، ولكن خيرًا من ذلك ألا تشعر بهذا الميل. يجب أن يكون ضبط النفس أساس التربية الخلقية؛ فإن لهذه الملَكة الأثر العظيم في الحياة الصالحة؛ ولهذا عُني بها الإنجليز عناية خاصة فوفِّقوا إلى الشيء الكثير. فهم يأخذون الطفل بألا يعتمد إلا على نفسه في كل شيء، بينما نعوده نحن ألا يعتمد على نفسه في شيء. ويكفي أن تضع الطفل الإنجليزي والطفل الفرنسي أمام أمرٍ ذي بال، فسترى من الإنجليزي عزمًا ومضيًّا، وسترى من الفرنسي ترددًا واضطرابًا، وسينبئك هذا بالفرق بين التربيتين.

ومن أعظم المؤثرات في التربية شيء تعودنا ألا نقدره كما ينبغي وهو البيئة. ذلك أن الطفل مفطور على التقليد، يأتيه دون أن يشعر به، وهو يقلد بطبيعة الحال من يحيط به مَن أهله وذويه، وهذا التقليد اللاشعوري هو الذي يكوِّن في نفس الطفل مع سهولة ويسر غرائزَ وعادات لم تكن التربية لتصل إلى تكوينها إلا بعد عسرٍ وجهد. فإذا حسنت البيئة حسنت آثارها في تكوين الطفل، وإذا ساءت البيئة ساءت نتائجها في هذا التكوين، وصادقٌ جدًّا هذا المثل الفرنسي القائل: «نبئني مَن عشيرتك أنبئك من أنت»، ولكن البيئة الفرنسية سيئة الأثر في التربية؛ لأن الأسرة الفرنسية شديدة الضعف في الإشراف على أبنائها تحبهم وتعطف عليهم، ويمنعها ذلك الحب وهذا العطف من أن تسيطر عليهم كما ينبغي، فهي لا تقاوم رذائلهم ولا تشجعهم على الخير، وهي تشعر بهذا الضعف وتحس هذا النقص وتعترف بهما وتحاول أن تتقي شرهما، فتسرع بإرسال الأطفال إلى المدرسة معتمدة على أن سلطان الأساتذة سيمضي ما عجز سلطان الأسرة عن إمضائه، ولكن المدرسة بيئة شديدة السوء قبيحة الأثر، يخضع الأطفال للمراقبين، ولكنهم يكرهون المراقبين ويكرههم المراقبون. فليس من سبيلٍ إلى التقليد وإنما السبيل إلى الغش والحيل وإلى المكر والمواربة.

أما الأستاذ فليس يعنيه أن يكون له مع التلميذ سلطان، بل ليس يعنيه إلا أن يلقي دروسه، سواء عليه أن ينتفع التلاميذ أو ألا ينتفعوا، سواء عليه أن يعلموا أو يجهلوا. ولقد صدق فوييه Fouillée حين قال: «يصل الأستاذ إلى غايته من علم الأخلاق إذا قال إن حب الأسرة والموت في سبيل الوطن واجبان.» ثم لا يقف الأمر عند هذا الحد بل يقوم الأساتذة في أكثر الأحيان مقام المحاربين للأخلاق الشاكين في قيمتها، وعظيم جدًّا ألا يعلن الأستاذ أمام الأطفال حربه على الأخلاق والعادات، فيكتفي بالصمت المؤذن بالإنكار أو

بهذه السخرية الخفيفة التي تؤذن بالشك، والأطفال يفهمون هذا ويقدرونه، فينكرون الأخلاق أو يشكون فيها. وليس هنالك شيء أشد خطرًا على تكوين الطفل بل على وجود الشعوب من هذا المسلك السيئ؛ ذلك أن الأساتذة الذين تعلموا الشك وآثروه وبسطوا سلطانه على كل شيء، يجهلون أن الشر كل الشر إنما هو في تعليم الأطفال أن يشُكُّوا. الآن الأمم لا تقوم على الشك والريب وإنما تقوم على الإيمان واليقين، وليس لأمةٍ من الأمم وجود قوي منتج إلا إذا كان لها إيمان قوي صادق بمَثَل أعلى اتخذته لنفسها مطمحًا، ليكن هذا المثل مجد الوطن أو مجد المسيح أو عظمة الله فليس ذلك يعنينا، وإنما الذي يعنينا هو أن يوجد هذا المثل وتلتف حوله القلوب، فذلك الشرط الأساسي لوجود الشعوب وخروجها من حياة الهمجية والجهل إلى حياة الحضارة والرقي، فإذا ضعُف هذا المثل أو ضعُف الإيمان به فقد بدأت وحدة الأمة تتفكك وأخذت قوتها في الانحلال؛ ذلك لأن هذا المثل الأعلى يجمع القلوب، فيوجِد أشياء مشتركة هي التي تكوِّن الجماعات وهي تذهب بذهاب هذا المثل أو ضعفه. وأي شيء يعين على ذهاب المثل أو ضعفه أكثر من تعليم الأطفال أن ينكروه أو يشكوا فيه؟

أشد ما يعترض تعليم الأخلاق من المصاعب في الشعوب الكاثوليكية هو أن الأخلاق عند هذه الشعوب لم تعتمد أثناء قرون طويلة إلا على أساس واحد هو الدين، فالأخلاق عند هذه الشعوب كانت تقوم على هذه القاعدة وهي أن هناك إلهًا قويًّا قد أعد العقاب الشديد لمن خرج عن أمره. وقد تزعزع الدِّين وضعف سلطانه ففقدت الأخلاق أساسها المتين. ولو أن الأخلاق لم تعتمد عند هذه الشعوب على الدِّين لما أصابها ما يصيبها اليوم. وقد كان ذلك يسيرًا فإن الفرق بين الأخلاق والدين عظيم، فبينما نحن نستطيع بمقتضى الظروف والأحوال أن نقبل هذا الدين أو نرفضه، فليس لنا سبيل إلى أن نتخلص من الأخلاق، ومع أن الأخلاق متصلة بالدين قائمة عليه عند الأمم السامية التي ورثناها فهي منفصلة عن الدين مستقلة عند شعوب أخرى كشعوب الهند مثلًا، فإذا استطعنا أن نفرق بين الدين والأخلاق سهل علينا تعليم الأخلاق بطريقة منتجة، وأمر هذه التفرقة يسير … فيكفي أن نفكر قليلًا لنعلم أن الدين والأخلاق شيئان متغايران بحيث تتغير الديانات وتتبدل دون أن تتغير أصول الأخلاق أو تتبدل.[١]

[١] نلاحظ أن المؤلف يناقض نفسه بعض الشيء، فقد أثبت فيما تقدم أن الأخلاق تختلف باختلاف الأزمنة والشعوب، وهو هنا يثبت أن لها أصولًا لا تتغير. وفي الحق أنَّا لا نعلم لمَ تتغير الديانات ولا تتغير

قلت إن تعليم الأخلاق يستلزم الاجتهاد في تعويد الطفل أن يعمل الخير ويجتنب الشر، لا في أن تلقى إليه الحِكم والمواعظ في دروسٍ لا خير فيها، ومع ذلك فإذا لم يجد الأستاذ بدًّا من إلقاء الدروس فليسلك في ذلك سبيلًا سهلة تلائم قوة الطفل، فيبتدئ بدرس الأخلاق في عالم الحيوان، مبينًا للطفل أن الجماعة لا تكاد تأتلف حتى تكون لها أخلاق وعادات، ومبينًا له كيف يستطيع الإنسان أن يروض الحيوان من الأخلاق والعادات على من لم يألف.

ثم ينتقل إلى تاريخ الحضارة فيبين بواسطة هذا التاريخ كيف خرجت الأمم من جهالتها حين كونت أخلاقها، وكيف عادت إلى هذه الجهالة حين فرطت في هذه الأخلاق. ثم ينتقل من هذه الأشياء العامة إلى ما هو أخص منها فيبين أن الطفل فرد من الأسرة محتاج إليها، وأن الأسرة جزء من الجماعة محتاجة إليها، وأن هذا هو أساس الحياة الاجتماعية وأن حاجة الفرد إلى الجماعة أشد من حاجة الجماعة إلى الفرد، فالفرد مطالب إذن بإكبار الجماعة أكثر مما تطالب الجماعة باحترام الفرد.[٢]

ليس مصدر السيادة الإنجليزية مذهبهم في التربية ولا أساطيلهم التي لا تحصى ولا ثروتهم الضخمة، وإنما هو المثل الأعلى الذي اتخذه الإنجليز لأنفسهم في الحياة، فهم أمة شديدة الحرص على عاداتها، شديدة الإكبار والطاعة لرؤسائها، ولها إله وطني قد أكبرته وأذعنت له واحتكرته لنفسها احتكارًا، أصبح إله التوراة إلهًا إنجليزيًّا لا يعمل

الأخلاق، فإن قانون التطور الاجتماعي إما أن يمتد إلى كل شيء فينال الديانات والأخلاق واللغات والنظم السياسية والاجتماعية، وإما ألا يوجد ولا يكون قانونًا … والحق أن التطور ينال كل شيء اجتماعي؛ لأنه ينال الجماعة نفسها، فليس بين الدين والأخلاق فرق في ذلك، كما أنه ليس من الحق ما قد يفهم من عبارة المؤلف من أن الجماعة الإنسانية أشد احتياجًا إلى الأخلاق منها إلى الدين، فالأخلاق والدين واللغة والنظام السياسي، كل أولئك من المقومات التي دل الاستقراء الاجتماعي على أن شعبًا من الشعوب لم يستطع أن يوجد بدونها، ولسنا نعلم شعبًا وجِد بلا دين، كما أننا لا نعلم شعبًا وجِد بلا أخلاق (المترجم).

[٢] أشك كل الشك في ملاءمة هذا المنهج لعقل الطفل، فقليل من الرجال من يفهم استنباط الأخلاق الإنسانية من الأخلاق الحيوانية أو قياسها إليها، والطفل أضيق عقلًا من أن يستنبط الأخلاق من تاريخ الحضارة أو أن يفهم هذه الصلات الاجتماعية التي فصَّلها المؤلف. ولو أن لي في هذا الموضوع رأيًّا لكرهت أن تُلقى على الأطفال دروس في الأخلاق وأحببت الاجتهاد في إصلاح البيئة بحيث لا يكاد الطفل يجد حوله إلا المُثل الصالحة (المترجم).

إلا للإنجليز ولا يرضى إلا عن الإنجليز. وقد وضع هذا الإله لشعبه أخلاقًا وقوانين تقرر أن المنفعة الإنجليزية وحدها هي مقياس الخير والشر، وأن الإنجليز وحدهم هم الناس، فأما مَن عداهم مِن الأمم والشعوب فقطعان لا قيمة لها.

والإنجليز حين يستعمرون البلاد البعيدة يسمعون لإلههم ويطيعون، وكذلك فعل العرب حين انطلقوا باسم «محمد» يفتحون جزءًا عظيمًا من العالم اليوناني الروماني ويكوِّنون دولة عظيمة الخطر في التاريخ. أمام هذه الديانات يجب أن ننحني مهما تكن قيمتها الخاصة، فهي تكوِّن عظمة الأمم.[٣]

ليس للعقل أثر في تكوين السنن والمثل العليا، فإذ تعرض العقل لهذه السنن والمثل العليا فلن يتعرض لها إلا بالنقد، وإذا وضعت هذه الأشياء موضع النقد فذلك الدليل على أنها قد أخذت تنهار، ولم توضع سنن الإنجليز ومثلهم موضع النقد فهم لا ينتقدونها ولا يشكون فيها. وللإنجليز إحساس خاص بالحقائق الواقعة؛ فهم يوفِّقون دائمًا بين آمالهم وأطوارهم الواقعة، ومن هنا كانوا أقل الأمم اضطرابًا لما ينالهم من الأحداث.

أما الفرنسيون فقد هدموا بناءهم القديم وقوَّضوا على مثلهم العليا في عنفٍ وضوضاء، ثم حاولوا أن يستبدلوا من هذه المثل مثلًا أخرى طلبوها إلى العقل، ولكن العقل الإنساني ضعيف، أضعف من أن يخلق مقومات الشعوب. والفرنسيون لا يشعرون بالحقائق الواقعة؛ فهم مضطربون ينقصهم الصبر والثبات ومضي العزم.

على أن مثلًا واحدًا قد استطاع أن يبقى لنا؛ وهو فكرة الوطن، فحول هذه الفكرة نلتف وبهذه الفكرة نوجد ويجب أن نقويها ونبسط سلطانها على النفوس. ليس الإنجليز في حاجةٍ إلى تقوية فكرة الوطن؛ لأنها ثابتة في نفوسهم، وفكرة الوطن هي التي أوجدت ألمانيا القوية الضخمة. أما الأمريكيون فحظهم من هذه الفكرة ضعيف؛ لأنهم أمة ناشئة تتجدد كل يوم بحكم المهاجرة؛ ولذلك يحرصون على فكرة الوطن فيقوونها وينمونها.

[٣] يظهر أن المؤلف لم يوفَّق في هذا الفصل؛ فليس للإنجليز إله وطني كإله التوراة، ومهما تكن عظمة الإنجليز وسيادتهم فإنهم لا يصلحون مثلًا للأخلاق، والمسألة هي أن تَعلَم أي الشعبين أحق بالإجلال والإكبار، الشعب الذي يتخذ منفعته مقياس الخير والشر فيزدري في سبيلها الحق والعدل، أم الشعب الذي يتخذ الحق والعدل مقياسًا لمنفعته فيرى أن حريته ورقيَّه في احترام الشعوب ورقيها، ولم يوفق المؤلف حين شبَّه الإنجليز بالعرب؛ فقد كان العرب مخلصين فاتحين انطلقوا يبشرون ويستعمرون، أما الإنجليز فأهل دهاء ومكر (المترجم).

بينما رجال الجامعة عندنا يسخرون منها ويزدرونها؛ لأنهم يشكون فيها؛ ولأن المذاهب الفلسفية والسياسية المختلفة قد استأثرت بعقولهم وصرفتهم عن كل فكرة لا تذعن للعقل. ومع ذلك فإذا حرمنا الفلسفة التي تفسر لنا ضرورة هذه المثل العليا فخليق بنا ألا ننسى على أقل تقدير أن الأمم لا توجد بدونها. وإذن فنقد الفكرة الوطنية والشك فيها ليس أقل من أنه تعريض للوطن لخطر الحروب والغارات والثورات وانتظار قيصر ليخلصه. كل هذه النكبات التي خُتم بها تاريخ الأمم الميتة.

ولقد قال «ريمون بوانكاريه» في خطبة له:

> يظهر أن ريحًا خبيثة هبت منذ حين على بعض النفوس الفرنسية فمحت منها ذكريات كنا نظن أنها خالدة. فقد ظهرت حتى في الجامعة عقول أفسدها نوع من التصوف في حب الإنسانية، وظهر قومٌ لا يرون في العلم ذي الألوان الثلاثة شعار وحدتنا الوطنية والرمز المقدس لآلامنا وآمالنا، وينطقون بألفاظٍ آثمة ينالون بها الجيش. لعن الله هذه الفلسفة الكاذبة التي تستعيرها هذه الآثام والجرائم تقترف على الوطن، فهي تتخذ الإنسانية وسيلة إلى ازدراء الشعور الذي هو أشد الأشياء تأثيرًا في تطهير القلوب وتقوية الأخلاق ورفع القدر.

مصدر هذا الميل إلى ازدراء الوطنية واضح ولكنه غير شريف، والظمأ إلى انقطاع المساواة وأن يمتاز بعض الناس من بعض، فإن أكثر أساتذة الجامعة قد خرجوا من أدنى الطبقات فلما وصلوا إلى مكانتهم ونالوا شهاداتهم ظنوا أنهم ممتازون وأرادوا أن يحتفظوا بهذا الامتياز، وألا تكون بينهم وبين طبقاتهم التي خرجوا منها مخالطة أو امتزاج، وقد بيَّن ذلك «جورج جولو» في مقال نشره في مجلة العالمين وأثبت فيه أن من أهم الأسباب التي تحمل الأساتذة والمفكرين على حب الإنسانية وبغض الوطن وازدراء الجيش أن الخدمة العسكرية العامة تضطرهم إلى حياة الثكنات فيعاشرون فيها ناسًا من العمال، وأهل الريف ليس لهم حظ من التفكير ولا الحياة العقلية الراقية فيؤلمهم ذلك ويجرحهم. وإذ كان الآثم يجتهد دائمًا في أن يجد فعلة لإثمه فهم يتخذون الديمقراطية وسيلة إلى حرب الديمقراطية، يزعمون أنهم يريدون تحرير العمال والطبقات الدنيا بإلغاء الجيش، مع أنهم لا يريدون بذلك إلا أن يمتازوا وأن يسودوا، ومع أن آراءهم لو انتصرت لذل هؤلاء الناس الذين يريد المفكرون أن يجعلوهم أعزاء. إن تاريخ الأمم التي فقدت أوطانها لينبئونا بخطر الوطنية وعظم شأنها واشتداد الحاجة إليها، فلننظر إلى

البولونيين والإرلنديين وأهل إيناس وما يصيبهم كل يوم من ظلم الأجنبي وعبثه، وما ينالهم من تعذيب ونفي وتشريد، فقد هؤلاء الناس أوطانهم ففقدوا الحق في كل شيء حتى في أن يكون لهم تاريخ، وكيف تُكبِر الوطن وتعترف به إذا لم تُكبِر الجيش الذي يدفع عنه ويحميه؟ نعم، إن التجنيد ثقيل يكلف كثيرًا من الأموال والمشاق في أوروبا، ولكنه شيء ضروري وليس من سبيلٍ إلى الاستغناء عنه إلا إذا أَمِنا كل عدو. ما بالنا لا نطلب إلغاء الشرطة؟ لأننا نعلم أنها إن ألغيت تعرضنا للسرقة والقتل وعبث العابثين فذلك نفسه شأن الجيش، ولن نستطيع أن نستغني عن جيشٍ ما دام لنا أعداء لن ينزعوا سلاحهم ولن يكفوا عن ترقبنا وتربص الدوائر بنا.

الفصل الرابع

تعليم التاريخ والآداب

(١) تعليم التاريخ

أساتذة الجامعة أنفسهم هم الذين أثقلوا برنامج التاريخ، وهم الذين أحسوا فساد هذا البرنامج، وهم أشد الناس عداءً له أمام لجنة التحقيق. ويكفي أن ننظر فيما قالوا لنعلم مقدار شعورهم بالخطأ الذي تورطوا فيه حين حمَّلوا برنامج التاريخ ما لا تحتمل عقول الأطفال، فقد يرى أحدهم وهو المسيو «جريار» أن التاريخ إما أن يكون فنًّا من فنون الذاكرة وإما أن يكون ضربًا من ضروب الفلسفة. فهو إذا كان فنًّا من فنون الذاكرة كما هي الحال في الجامعة لم ينفع ولم يفد وربما ضر وأساء، وهو لن يكون ضربًا من ضروب الفلسفة إلا مع تقدم السن ونمو العقل والقدرة على التفكير. وقد اختصر مسيو «جريار» وصف تعليم التاريخ بأنه تعب ضائع، واختصره المسيو «لافيس» بأنه درس لما لا يفهم. وربما كان الوجه في تعليم التاريخ أن يعدل عن الطريقة المألوفة التي تكلف التلاميذ استظهار الأسماء والأنساب والحوادث والسنين في غير فائدة ولا جدوى وبدون فهم ولا تعقل، إلى طريقةٍ أخرى يُكتفى فيها بإظهار التلاميذ على صور مجلة واضحة لتاريخ الشعوب القديمة والحديثة وبتاريخ حضارتهم بنوعٍ خاص.

وربما كان الوجه أيضًا أن يسلك في هذا النحو من التعليم السبيل العملي فتُعرض على التلاميذ صور فوتوغرافية لآثار الحضارة ويطوف بهم الأساتذة في المتاحف، فهم إذا رأوا آثار الحضارة استطاعوا أن يفهموها ويفكروا فيها بنوعٍ ما، بينما الاستظهار والحفظ عن ظهر قلب لا يفيدان إلا التعب والكد.

أضف إلى ذلك أن درس التاريخ كما هو الآن لا يخلو من مضرةٍ أخرى، وهي أن حوادث التاريخ الكبرى إنما تمثل انتصار الرذيلة وفوز الغش والمكر والخديعة والظلم،

وليس من شأن هذه الأشياء أن تكوِّن العقول وتهذِّب الأخلاق. ومضرة أخرى ليست أقل خطرًا وهي أن المؤرخين لا يتفقون في قدر الحوادث ولا في فهمها وتأويلها مهما يكن نصيبهم من الذكاء والتعمق، والطفل عاجزٌ عن أن يقارن بين آرائهم المختلفة ويحكم فيها. فدرس التاريخ في الكتب إذن بعيد كل البعد عن أن يستقيم منه للتلميذ رأي صحيح.

(٢) تعليم الآداب

ينحصر تعليم الجامعة للآداب في تحليل بعض الكتاب المعروفين وتغيير شيء من آثارهم تفسيرًا نحويًّا، وفي هذه الدقائق الكثيرة العقيمة التي يتقنها الأساتذة ولا ينتفع منها التلاميذ. وقد شعر أساتذة الجامعة أنفسهم بعقم هذا التعليم ووصفه المسيو «فوييه» وصفًا دقيقًا، فقال إنه مفسد للأخلاق مثبط للهمم؛ لأنه لا يصل بالتلميذ إلى جوهر الآداب ولا يتعدى بها قشورها، ولا يتجاوز به ألفاظًا واصطلاحات يختلف فيها الشراح والمفسرون.

ولو أننا أردنا أن ندرس الآداب درسًا نافعًا لبدأنا بكتب النحو وبالمختارات فحرقناها ترفُّعًا، ولاستبدلنا منها طائفة من آيات الأدب فأخذنا التلاميذ بقراءتها وتفهمها آية آية وكتابًا كتابًا، وللاءمنا بين ما يقرءون وما نكلفهم أن يكتبوا من موضوعات الإنشاء، ولقارنا بين ما يكتبون وما يقرءون، فما هي إلا أن يظهر للتلميذ ضعفه ونقصه، وموضع الخطأ فيما كتب وما بينه وبين ما قرأ من فرق فيصلح التلميذ بنفسه هذا كله ويصل إلى ما عجزت الجامعة عن أن تصل به إليه من إتقان الفرنسية كلامًا وكتابة وفهمًا، ومن إتقان الآداب والإحاطة بآياتها وبدائعها.

غريب أن تكون الآداب الشيء الوحيد الذي يدرس بالقراءة والشيء الوحيد الذي تحظر الجامعة القراءة فيه، ولولا أن التلاميذ يختلسون الوقت وينتهزون الفرص فيقرءون خفيةً لكان حظهم من لغتهم أقل وأضعف منه الآن.

هذه الطريقة التي أشرت إليها نافعة منتجة بالقياس إلى الآداب الفرنسية وإلى الآداب الأجنبية قديمة وحديثة، فخيرٌ للتلميذ أن يقرأ «هوميروس» كله في ترجمة صحيحة متقنة من أن يمضي السنين ليفسر منه صحفًا قليلة بواسطة المعجمات، وقل مثل هذا في غير «هوميروس»، وقل مثل هذا في غير الأدب القديم.

الفصل الخامس

تعليم اللغات

نعلم أن الناس يختلفون اختلافًا شديدًا في الاستعداد للدرس والتحصيل، فهذا مستعد لإتقان الميكانيكا عاجز عن إتقان التصوير، وهذا مستعد للنبوغ في الطبيعة عاجز عن تصور الموسيقى. والناس جميعًا يعلمون هذا ويقدرونه، وكان يجب على الأساتذة أن يتقنوه وأن يقدروا استعداد تلاميذهم ويوجهوا كلًّا منهم إلى الفن الذي يظهر ميله إليه، ولكن هناك شيئًا يشترك الناس جميعًا في الاستعداد لإتقانه مهما تختلف ميولهم وحظوظهم من الذكاء وهو اللغة، فالأطفال جميعًا يتعلمون لغة البيئة التي يعيشون فيها ويتكلمونها دون درس ظاهر أو عناء بيِّن، ولا يقصر في ذلك منهم إلا من أصابه مرض يضطر أهله إلى أن يذهبوا به إلى المستشفى. وليس الأمر في ذلك مقصورًا على اللغة التي يتعلمها الطفل في أسرته وإنما يتناول اللغات الأجنبية أيضًا، فيكفي أن ينقل الطفل من وطنه إلى بلدٍ أجنبية ليتعلم لغة هذا البلد ويتكلمها في أشهرٍ قليلة. ولكن الجامعة عاجزة كل العجز عن تعليم هذه اللغات التي يتفق الناس في حسن الاستعداد لها، وامتحانات الجامعة شاهدة بعجزها هذا، فلا تكاد ترى في هذه الامتحانات طالبًا يحسن قراءة لغة من اللغات أو تكلمها أو فهمها دون الاستعانة بالمعجم، ومع هذا فالجامعة ليست جزعة ولا وجلة وهي تعتقد أن تعليمها نافع على كل حال.

ولن تتغير هذه النتيجة ما دام الأساتذة على ما هم عليه من ازدراء تعليم اللغات وسوء فهم هذا التعليم، فقد أثبت البحث أمام لجنة التحقيق وشهد بذلك مسيو «بوانكاريه» ومسيو «برتيلو» أن الأساتذة يزدرون تعليم التلاميذ أن يتكلموا أو يكتبوا لغة من اللغات، وهم يعنيهم أن يدرسوا مع تلاميذهم كبار الكتاب والشعراء كما يفعل أساتذة الأقسام العليا في الجامعة، أما تعليم الكلام والكتابة فليس من شأنهم.

ولقد شاع في الناس اعتقاد غريب هو أن الفرنسيين يفقدون ملكة تعلم اللغات، والحق أن الناس جميعًا يملكون هذه القوة، ولكن الأساتذة في فرنسا يفقدون ملكة تعليم اللغات، ولو أننا أردنا أن نبين خطأ هذا الاعتقاد الشائع ونثبت أن الفرنسيين قادرون على تعلم اللغات الحية الآن كما كانوا يتعلمون اللغات الميتة قديمًا، لوجب علينا أن ننهج منهج بعض المدارس التي يقيمها رجال الدين، ففي هذه المدارس قسيسون ورهبان من الإنجليز والألمان وهم يتكلمون لغاتهم أثناء الدرس وأوقات الراحة، فلا يجد التلاميذ مندوحة عن تكلم هذه اللغات ثم لا يلبثون أن يتقنوها. ولو أننا أردنا أن نتعلم اللغات حقًّا لنهجنا منهج الأمم الأخرى التي تجاورنا، منهج الألمان والسويسريين والهولانديين الذين يتقنون تعلم اللغات الحديثة ويزاحموننا بها في الأسواق التجارية الكبرى مزاحمةً خطرة. ولقد تذهب إلى «جاوى» فترى شبانًّا من الهولانديين لم يزوروا أوروبا ولكنهم مع ذلك يتكلمون الإنجليزية والألمانية والفرنسية مع إتقان عظيم. وفي سويسرا مدارس تمكِّن التلميذ من أن يتكلم لغات حية ثلاثًا في ستة أشهر، وللألمان براعة في إتقان اللغات الحديثة، ذلك أن هذه الأمم كلها لا تأخذ التلاميذ بكتب النحو وتفسير الشعراء والكتاب وإنما تأخذهم بالكلام العادي المألوف. ولقد جربت بنفسي طريقة أنصح بها لكل من أراد أن يتعلم لغةً حية، ذلك أني أردت أن أتعلم الإنجليزية فعمدت إلى الكتب الفرنسية التي ترجمت إلى هذه اللغة والتي قرأتها، وأخذت أقرأ ترجمتها الإنجليزية مستعينًا بالأصل قليلًا قليلًا، فما هي إلا أن استغنيت عن الأصل ومضيت في قراءة الترجمة، ثم أخذت أقرأ بعد ذلك كتبًا إنجليزية خالصة، فوجدت شيئًا من الصعوبة شديدًا ولكني لم ألبث أن ذللته، ومثل هذا يقال إذا أردت أن تتعلم الألمانية ولكن يجب أن تقرأ تراجم ألمانية لكتب إنجليزية لك بها عهد، فذلك يعينك على إتقان اللغتين دون حاجة إلى الأستاذ، ولكن على أن تتخير الكتب السهلة العادية لا آثار الكتاب والشعراء المعروفين.

لن ينصح الأساتذة بهذه الطريقة؛ لأنها تغني الناس عنهم، ولكني أقدمها إلى القراء، فقد يكون من بينهم من يؤذيه ضياع وقت ابنه في المدرسة فيتخذ هذه الطريقة لتعويض ما ضاع على ابنه من وقت.

ولا ينبغي أن نفترض أن هذه الطريقة تحرم التلميذ درس النحو، فهو يدرس النحو أحسن درس بهذه الطريقة اللاشعورية التي تحول النحو إلى ملكةٍ راسخة لا إلى تكلفٍ وتعمل.[1]

[1] جرَّب هذه الطريقة الفيلسوف الفرنسي «برجسون» في اللغة اليونانية، فحمدها وحثَّ عليها (المترجم).

الفصل السادس

تعليم الرياضة

إذا أردت ترتيب العلوم من حيث أثرها في التربية أمكنك أن ترتبها على هذا النحو، فأولها علم المواليد الثلاثة؛ لأنه ينمي الملاحظة، ثم يليه علم الطبيعة وعلم الكيمياء؛ لأنهما ينميان الملاحظة والحكم معًا، ثم تلي هذا كله علوم الرياضة على اختلافها؛ لأن الناس اعتادوا أن ينظروا إلى هذه العلوم كأنها علوم عقلية خالصة، وإن كنا سنثبت أنها علوم تجريبية أيضًا، وأن من اليسير الاستعانة بالتجربة في تعليمها.

وقد ألفت الأمم اللاتينية درس الرياضة وأبلت فيه بلاءً حسنًا وتفوقت فيه على غيرها من الأمم، وهي تعتقد أن إتقان هذه العلوم دليل الرقي والتفوق؛ ولهذا تتخذ هذه العلوم والامتحان فيها وسيلة إلى دخول المدارس الراقية جدًّا، ويُخيل إلى هذه الشعوب أن من امتاز بالمَلَكة الرياضية فقد امتاز بشيءٍ عظيم، وليس من شك في أن هذا غلو وإسراف، فإن هذه الملكة كغيرها من الملكات، والامتياز بها لا يثبت لصاحبه فضلًا على غيره من الناس.

وانظر ماذا يرى في ذلك مسيو «بوكسي» ناظر مدرسة السنترال، فهو يرى أن علوم الرياضة الأولية كالهندسة تعوِّد الطلبة حسن الحكم، ولكنهم متى تعمقوا في علوم الرياضة الخاصة أصبحت مهارتهم الرياضية نوعًا من اللعب بالأرقام والحروف والصيغ، لا فائدة له إذا لم يُفسر تفسيرًا كافيًّا وهو في رأيي لا يفسر هذا التفسير.

من الممكن أن تقوي العلوم الرياضية ملكة التفكير الدقيق ولكنها لا تقوي ملكة الحكم الصحيح، وأمهر الرياضيين عاجز عن أن يحسن التصرف في الحياة، وقد عرف

ذلك نابليون حينما كلَّف «لابلاس» أمهر الرياضيين في عصره أن يعمل في أمورٍ إدارية، وانظر كيف يقص نابليون قصص ذلك:

«كان «لابلاس» أمهر الرياضيين، ولكنه ما لبث أن ظهر قليل الحظ جدًّا من الكفاية الإدارية، ولم نكد نرى أول عمل من أعماله حتى ثبت لنا أننا أخطأنا الاختيار، فلم يكن ينظر إلى مسألةٍ ما من وجهتها الصحيحة وإنما كان يبحث عن الدقائق في كل شيء، ويضع كل شيء موضع الشك ويدخل الدقة الرياضية حتى في أمور الإدارة.»

ولقد استطاع ماهر في المكر والحيلة أن يخدع ماهرًا في العلوم الرياضية، فظل سنين يبيعه خطوطًا متكلفة مصطنعة على أنها خطوط كبار العلماء وعظماء الناس، وكان من بينها خط كليوباترا وخط المسيح وأعجب من هذا أن هذه الخطوط المزورة كانت تقدم إلى المجمع العلمي.

ليست علوم الرياضة في حقيقة الأمر إلا لغة من اللغات فليس من شأن درسها أن يقوي الذكاء أو ينميه، فما عرفنا أن درس لهجة من اللهجات ينمي الذكاء، هي لغة من اللغات فيجب أن تدرس كما تدرس اليابانية أو الإنجليزية وأن يبدأ بدرسها منذ الطفولة، ولكن يجب أن تدرس على نحوٍ يخالف كل المخالفة النحو الذي تدرس عليه الآن، فلو أن اللاتينيين يقدرون نفسية الأطفال لعرفوا منذ زمنٍ طويل أنه لا ينبغي أن يؤخذ الطفل بالتفكير المجرد والمقارنة بين المجردات قبل أن يعرف الأشياء المركبة، ولانتفعوا بهذه النظرية في تعليم الحساب وفي تعليم النحو معًا. فالطفل أقصر من أن يفهم المجردات ويقارن بينها، وإذن فليس لك أن تأخذه بالحدود الرياضية والنحوية، وإنما ينبغي أن تشعره أولًا بالأشياء المركبة بالكميات التي يراها ويمسها، حتى إذا أتقن هذه المركبات إتقانًا استطاعت قوته اللاشعورية أن تستخلص منها الحدود والقوانين المجردة.

وإذن فيجب أن تدرس الرياضة على أنها علوم تجريبية، ولقد وضع مسيو «دوكلو» العضو بالمجمع العلمي رسالة عن تعليم الرياضة انتهى فيها إلى مثل ما انتهيت إليه، فهو يرى أن تعليم الرياضة والهندسة بنوعٍ خاص يجب أن يبدأ مع الطفولة، وهو يرى رأي «شوبنهور» في مقت كتاب «إقليدس» والسخط عليه؛ لأنه وإن كان قِدَم العهد قد منحه شيئًا كثيرًا من الجلال لا يحبب الهندسة إلى الناس، وإنما يبغِّضها إليهم تبغيضًا شديدًا. ولقد يصف مسيو «دوكلو» هذا الكتاب بأنه شديد الإملال وبأنه غير نافع، ولا سيما حين يحاول أن يثبت حقائق يصل إليها الإنسان بالحدس. فأي فائدة مثلًا من

إثبات أن ضلعًا ما من أضلاع المثلث أصغر من مجموع الضلعين الآخرين، ثم يقول مسيو «دوكلو» إنه قد أنفق ثلاثين سنة يمتحن طلاب الشهادة الثانوية فلم ير بين الطلبة واحدًا من عشرين يتخيل طريقة «إقليدس». وإذن فلا فائدة من اتخاذ هذه الطريقة، ويحسُن بالتعليم الثانوي أن يطرحها إطراحًا.

قليل جدًّا من المؤلفين أولئك الذين حاولوا أن يدرسوا الرياضة درسًا تجريبيًّا، وليس هناك كتاب يصور هذه العلوم تصويرًا تجريبيًّا. وفي الحق أن مؤلف هذا الكتاب يجب أن يكون نابغة فليس من اليسر في شيء أن تؤلف كتابًا يتناول بالبحث التجريبي علوم الرياضة منذ مبادئها إلى أدق نتائجها. على أن كتاب كهذا إذا أُلِّف فليس له حظ من الفوز؛ لأن أحدًا من المعلمين لن يقبله ولن يرضى عنه، ولأجل أن يفوز مثل هذا الكتاب يجب أن يقدر المربون نفسية الطفل ويعلموا بأن الطفل كما قلنا لن يفهم المجردات إلا إذا انتقل إليها من المركبات. ومهما يكن من شيء فإن إتقان البحث وإجادة التفكير والاسترشاد بقواعد علم النفس ... كل ذلك يثبت أن العلوم الرياضية يمكن أن تُدرس درسًا تجريبيًّا لا للأطفال فحسب، بل لهم ولطلاب المدارس الثانوية والعالية أيضًا.[١]

[١] ثم يأتي المؤلف بأمثلةٍ رياضية صرفة، أعرضنا عن ترجمتها؛ لأنها لا تزيد نظريته روحًا (المترجم).

الفصل السابع

تعليم العلوم الطبيعية وعلوم المواليد الثلاثة

العلوم التي قدمنا البحث عنها ولا سيما اللغات خليقة أن تدرس منذ الطفولة؛ لأنها شديدة الحاجة إلى الذاكرة قليلة الأثر في تربية الملاحظة، قليلة الأثر في تربية الملكات بوجهٍ عام. أما علوم الطبيعة والمواليد فلها الأثر القوي في الملاحظة والحكم معًا.

(١) تعليم علم المواليد

ليس هناك طريقة أنجح إلى تكوين العقل وتنمية الملاحظة والحكم من درس علوم المواليد الثلاثة؛ لأن هذا الدرس يظهر للطفل وللشاب وللرجل أن في الشيء الضئيل الذي نزدريه، في العشب في الحشرة في الحجر، عالمًا ملؤه العجب. فهو إذن ينمي ملاحظته وينمي حكمه ويحسن رأيه فيما حوله. ولكن الجامعة استطاعت أن تجعل هذا الدرس اللذيذ المنتج ثقيلًا عقيمًا، فهي لا تحفل بالأشياء وإنما تضع مكان الأشياء وصف الأشياء. فالتلميذ لا يعرف شيئًا مما حوله وإنما يحفظ كتبًا ويستظهر دروسًا يتلوها وقت الامتحان عن ظهر غيب، وانظر كيف يحكم عالم فيلسوف أستاذ في السربون هو المسيو «وستر» على المنهج الذي يُتخذ في هذا الدرس، فهو يرى أن هذه العلوم لا ينبغي أن تدرس بين جدران أربعة ولا أمام لوحة سوداء ولا بواسطة قطعة من الطباشير، وإنما ينبغي أن تدرس في الحدائق والغابات ومتاحف التاريخ الطبيعي، وما يشبه ذلك مما يجد فيه التلميذ موضوع الدرس لا وصف هذا الموضوع. ولكنك لن تجد بين أساتذة الجامعة من يحسن الاستفادة لمثل هذه النصيحة الرشيدة، فخير للمدارس الثانوية أن تعدل عن درس هذه العلوم فإن درسها على هذا المنهج المألوف لا خير فيه، وحسبك أن الطالب لا يقضي أشهرًا بعد الامتحان حتى يكون قد نسي ما حفظ.

(٢) درس الجامعة للعلوم التجريبية

إذا كان لك منهج من المناهج كُلفت بتطبيقه على شيء، وللجامعة منهج من المناهج هو الاعتماد على الذاكرة فهي تصطنعه في كل شيء، تصطنعه في اللغات والآداب، تصطنعه في الرياضة، تصطنعه في علم المواليد الثلاثة وتصطنعه في الطبيعة والكيمياء، فهي إذن تدرس هذين العلمين درسًا قوامه الحفظ والاستظهار ومصدره الكتاب لا العمل، ويجب على التلميذ أن يستظهر الصيغ والقوانين وأوصاف الأدوات وطرق اصطناعها. أما أن يلجأ الأستاذ إلى المعمل أو إلى أداة من أدوات المعمل، أما أن يصطنع الأستاذ لشرح نظرية من النظريات تجربة أو أداة، فذلك شيء نادر شديد الندرة. لا يمس التلميذ أداة من أدوات المعمل فذلك محظور عليه، ولا يكاد الأستاذ يمس أداة من أدوات المعمل؛ لأنه لا يحسن استعمالها من جهة؛ ولأنه يخشى أن يكدر صفو النحاس والمعدن إذا تناولته الأيدي، فيجب أن يظل هذا النحاس والمعدن جميلًا خلابًا من دون الزجاج. ولقد شعر بذلك علماء الجامعة أنفسهم فوصف هذا المنهج المسيو «لشاتلييه» في رسالة وضعها عن درس العلوم، وبيَّن أن الأساتذة لا يعتمدون في درس الطبيعة على أدوات المعمل بل على وصف هذه الأدوات، وهم يسرفون في هذا الوصف كما يسرفون في هذه الأدوات، فربما حفظ الطالب ثلاث عشرة طريقة لقياس الحرارة حين لا يوجد في الواقع إلا اثنتان. وليس حظ الكيميا بأحسن من حظ الطبيعة، فدرس هذا العلم لا يعتمد على المعمل ولا على العقل، وإنما يعتمد على الذاكرة التي تستظهر الصيغ والقوانين والحروف دون أن تنفع أو تنتفع. ولقد يرى مسيو «لشاتلييه» — وهو في ذلك محق — أن مصدر الشر في درس العلوم التجريبية إنما هو الامتحان والمسابقات التي لا يفكر الأساتذة والمؤلفون إلا فيها، فيلهيهم هذا التفكير عن العلم وعن التلميذ. وغريب أن عنايتهم بالامتحان لا تكفل للتلميذ النجاح في الامتحان، ومهما نقل ومهما نُلح فلن تتغير مناهج التعليم في الجامعة. وإذن فنحن نذهب بما سنقوله في هذا الموضوع مذهبًا فلسفيًّا خالصًا.

(٣) نفع العلوم التجريبية في التعليم الأولي

أثر التعليم التجريبي في التربية عظيم، فيجب أن يتعجل المعلم في أخذ الطفل بهذا النوع من التعليم منذ طفولته الأولى. وإذن فقبل أن نبحث عن طريقة هذا التعليم في المدارس الثانوية يجب أن نبيِّن طريقته في المدارس الأولية. على أن العناية بالتعليم التجريبي

في هذه المدارس ليس حديث العهد، فالناس جميعًا يعلمون ما أفاد الألمان من تجارب «فروبل» و«بستالوتزي». أما الجامعات اللاتينية فقد ازدرت هذا التعليم دائمًا، وشاركها الألمان في ذلك حينًا، ولكنهم عدلوا عن هذا الخطأ فانتفعت بذلك صناعاتهم انتفاعًا عظيمًا. أما الإنجليز فلم يحتاجوا إلى تكلف الجهد في ذلك؛ لأنهم لم يفهموا التعليم في يومٍ من الأيام إلا على النحو التجريبي، فليست لهم مدرسة تخلو من العمل اليدوي مهما تختلف منزلة هذه المدرسة ومهما تتفاوت طبقات الأطفال الذين يختلفون إليها، حتى إن المدارس التي لا يدخلها إلا الأغنياء الذين لا يحتاجون إلى أن يكسبوا حياتهم تعنى بهذا التعليم عناية خاصة، فيختلف التلاميذ إلى المعامل كما يختلفون إلى قاعات الدروس، وقد يكون أستاذ البيان معلمًا نجارًا أو كهربائيًّا.

والناس جميعًا يعلمون أن المهندسين الإنجليز إنما يتربون في المعامل، ولقد ازدرينا نحن هذا النوع من التعليم ازدراءً شديدًا حتى استطاع أحد المفتشين في وزارة المعارف أن ينكر أمام لجنة التحقيق نفع دروس الأشياء؛ لأن التلاميذ في رأيه لا يفهمون وإنما يحفظون، فهم يستظهرون ألفاظًا يخلطون بعضها ببعض خلطًا شديدًا. ولو أن هذا المفتش فكر قليلًا لعرف أن خطأه شديد، فلسنا نريد أن يستظهر الأطفال ألفاظًا وإنما نريد أن تكون الأشياء موضوع دروس الأشياء، نريد أن يدرس التلاميذ حقائق لا ألفاظًا، وقد تختلط عليهم الألفاظ ولكن الحقائق لن تختلط عليهم أبدًا، فإذا رأى الطفل أو لمس معدنين مختلفين فلن يخلط بينهما وإن خلط بين اسميهما.

ومن اليسير جدًّا أن تُستخدم طرق كثيرة مختلفة لتعليم الأطفال بواسطة التجربة ضروبًا من قوانين الطبيعة والكيمياء، وقد أُلفت في ذلك كتب مختلفة نافعة ولكن الأساتذة يمرون بها معرضين عنها؛ لأنهم يعتقدون أن ليس فيها خير وأن الطفل سريع الملل إذا أخذته بالدرس الصحيح. نظرية خاطئة من كل وجه فيكفي أن تعرف كيف تأخذ الطفل بالدرس لترى كيف يرغب الطفل في الدرس، وكيف يمكن أن يتعلم بواسطة التجربة ضروبًا من العلم، بل كيف يمكن أن تفسر له بواسطة التجربة قوانين الثقل والجاذبية والصوت والضوء وطائفة من أعمال الكيمياء.

(٤) درس العلوم التجريبية في المدارس الثانوية

فإذا أُعد الطفل على هذا النحو سُهل عليه في المدارس الثانوية أن يتقدم لدرس هذه العلوم بطريقة نافعة، فإن أثر هذه العلوم في التربية عظيم جدًّا إذا عرف الأستاذ كيف ينتفع بها، وإذا لم يصطنع في درسها إلا التجربة، وأدوات هذه التجربة في المدارس الأولى ليست كثيرة ولا غالية وإنما هي قليلة سهلة، وليس فيها شيء من الخطر إذا أحسن استعمالها، فطائفة الأنابيب والآنية وموقد من مواقد الكحول تنفع في تجارب الكيمياء، وطائفة من الأدوات اليسيرة تنفع في تجارب الطبيعة، ولقد اشتريت مجموعة من الأدوات التي يستخدمها الإنجليز لتجارب الطبيعة أمام الأطفال، فإذا هي مجموعة ينتفع بها في جميع نظريات الضوء وإذا هي لا تتكلف أكثر من خمسة وثلاثين فرنكًا، بينما مثل هذه المجموعة في فرنسا لا تنقص قيمته عن ألف فرنك؛ لأنا نؤثر الشرف دائمًا في كل ما نصنع، وبمثل هذا الثمن تستطيع أن تشتري مجموعة الأدوات اللازمة لتجارب الكهرباء، والقاعدة أن التلميذ يصنع بنفسه هذه الأدوات من المواد التي تُقدم إليه، ويُقدم إليه مع هذه الأدوات رسالة صغيرة ترشده إلى طرق استعمالها، وتلقي عليه طائفة من المسائل تكلفه حلها، وهي لا تنقص عن ٥٠٠ مسألة وربما أعجزت الذين بلغوا شهادة الليسانس من طلابنا. على أن شيئًا مما تقدم ليس جديدًا، فكل هذه الآراء كانت معروفة منذ زمن طويل، ولم يزد الإنجليز والألمان على أن انتفعوا بهذه الآراء التي كانت شائعة فينا منذ أكثر من نصف قرن، وانظر كيف يعرض هذه الآراء عالمنا المعروف «دوماس» وإن كنا لم ننتفع بما عرض:

«يجب أن تستوحي الطبيعة لا أن تستوحي الكتب، فلم يخترع الإنسان علم الطبيعة وإنما انتهز ملاحظات قدمتها إليه المصادفة فكررها وغير ظروفها واستخلص نتائجها، فإذا خيلت إلى الطلبة أن الإنسان يستطيع أن يستغني عن الحقيقة الواقعة التي هي مصدر العلم، وأن يضع العلم بالتفكير المنطقي وحده، فقد أعددت للبلاد شبيبة مغرورة عقيمة، ولن نبلغ الكفاية من الإلحاح على الأستاذ إذا أراد أن يدرس استكشافًا من الاستكشافات في أن يقدم بين يدي هذا الدرس خلاصة تاريخية يبيِّن فيها أصل الاستكشاف، وربما كان من الحق عليه أن يعيد أمام التلاميذ الواقعة التي دعت إلى هذا الاستكشاف، وهو إن فعل ذلك لم ينس تلاميذه أن الطبيعة علم تجريبي يستعين بالتجربة، ولن يبلغ الأستاذ الكفاية من سوء الظن بشيء له الأثر السيئ في التعليم وهو هذه الأدوات المعقدة، تصرف التلاميذَ بدقتها وتعقيدها عن موضوع البحث

فيعنون بالأداة أكثر مما يعنون بالتجربة نفسها. وغلاء هذه الأدوات يحول بين كثير من الطلبة وبين التفكير في الاختصاص؛ لأنهم يفترضون أن ملك هذه الأدوات لن يتاح إلا لأصحاب الثروة الضخمة. وأي شيء أيسر من هذه الطرق التي اصطنعها «فلتا» و«دلتون» و«جي لوساك» و«بيو» و«مالوس» و«فرينل» لتأسيس علم الطبيعة الحديث. ولقد كان هذا الجيل من العلماء يصطنع في تأسيس هذا العلم أدوات مألوفة ليست بالغالية ولا بالمعقدة، حتى ليصح أن نتساءل الآن ألم يصبح علم الطبيعة رهينًا بأهواء أولئك الذين يصنعون أدوات المعامل.»

وليس بنا حاجة إلى تأييد ما قال هذا العالم فكل شيء يؤيده، وحسبك أن تنظر في تاريخ العلماء المخترعين وفي اختراعاتهم ولا سيما العظيمة منها لتعلم أنها نتيجة استخدام الأدوات السهلة. وليس معنى ذلك أن الأدوات الدقيقة ليست لازمة، وإنما معناه أن هذه الأدوات ضرورية لمن يريد التحقيق والتثبت لا لمن يريد تفسير الظواهر المختلفة.

هناك نوع من أنواع العلم له أحسن الأثر في التربية وتكوين العقل وتنمية الملكة العلمية لو عُنيت به الجامعة، ولكن الجامعة تزدريه ولعلها تجهله، هذا النوع هو تاريخ الاستكشافات العلمية. فإذا كان للتجربة أثرها في إتقال فهم العلم، فإن لهذا التاريخ أثره في إتقان الفهم أيضًا بل في إيجاد العقل العلمي عند التلميذ، أرأيتك إذا بينت للتلميذ كيف وصل العلماء والمستكشفون إلى علومهم واستكشافاتهم وما سلكوا إليها من سبيل، وما لقوا في سبيلها من مصاعب وما اتخذوا من حيلة لتذليل هذه المصاعب كيف تفتح عقله وتنظم ملكاته وتغنيه بهذا الدرس النافع اللذيذ عن مجلدات عقيمة من النطق.

قليل جدًّا من العلماء من ينصح بدرس هذا التاريخ ولكنهم موجودون على كل حال، موجودون في فرنسا وموجودون في إنجلترا، فقد ذكرنا «دوماس» ونستطيع أن نذكر من الإنجليز «ميكايل فورستر»، ومن الفرنسيين مسيو «لشاتلييه» الذي يلح في درس هذا التاريخ، بل لا يقف عند درس التاريخ وإنما يريد أن تدرس المذكرات التي كتبها العلماء والمستكشفون، وأن تُنقد وأن يُقارن بين مناهج العلماء والمستكشفين على اختلافها وألا يستغني عن هذا كله بالمختصرات، فالمختصرات نافعة حين تستعد للامتحان ولكنها عقيمة حين تحاول تكوين العقل، والأمر في العلم كالأمر في الأدب … فكما أن اختصار الشعراء والكتاب النابهين لا يظهرك على الجمال الأدبي، فاختصار العلماء والمستكشفين لا يظهرك على الحقيقة العلمية، ولكنك لن تستطيع أن تحسن مع التلاميذ درس تاريخ العلم والاستكشاف إلا إذا عنيت بدرسه درسًا خاصًّا، إلا إذا

كلفت به واشتقت إليه، تريد أن يفكر تلميذك ويريد فيجب أن تفكر أنت وتريد، فإما أن تكون مقلدًا وتأخذ تلميذك بالاجتهاد فذلك شيء لا غناء فيه، وقليل جدًّا من الأساتذة من يعملون في العلم عمل المجتهد لا عمل المقلد؛ ولهذا قلَّ أثر الأساتذة في تكوين الذكاء وإن كثر عدد الناجحين من تلاميذهم في الامتحان. ولقد أشار مسيو «ريبو» رئيس لجنة التحقيق في خطبة ألقاها أمام مجلس النواب إلى نفع تاريخ الاستكشاف العلمي فبين له وجهًا جديدًا، ذلك أن الذين يدرسون تاريخ الاستكشاف يشعرون حقًّا بهذا الجهد العنيف الخصب الذي تبذله الجماعات الحديثة في سبيل الوصول إلى العلم والحق، وإذا شعر التلميذ بهذا الجهد امتلأ قلبه حبًّا للجماعة التي هو منها، وحسبك بهذا أثرًا حسنًا في تكوين الوطنية الحديثة.

ولقد نجحت الجامعات الألمانية نجاحًا باهرًا كانت نتيجته هذا الرقي الصناعي العظيم، وليس هذا الرقي أثرًا من آثار المعامل العلمية وحدها فهذه المعامل ليست خيرًا من معاملنا لأننا نحاكيها، وإنما هو أثر من آثار مناهج التعليم التي تمكن الطالب من أن يعلم أكثر ما يمكن ويتقن هذا العلم، يجب أن تذهب إلى ألمانيا لترى معامل الكهرباء تستخدم ١٧٠٠٠ من العمال، ولترى معامل المعادن تستخدم ٤٠٠٠٠ من العمال، ولترى معامل المستخرجات الكيميائية تنتج ما لا تنقص قيمته عن مليار في السنة.

عظم أمر الصناعة في ألمانيا وأشفق الصناع من الجمارك وضرائبها، فتفرقوا في أقطار الأرض ينشئون المعامل في البلاد الأجنبية ويزاحمون أهل هذه البلاد فيزحمونهم. لهم في باريس معمل للأدوات الفوتوغرافية والمناظير المعظمة يستخدم ٣٠٠ ويخرج مصنوعات أجود وأقل ثمنًا من مصنوعاتنا. وبينما يتقدم الألمان في هذه الطريق الخصبة المنتجة يمضي تلاميذنا وأساتذتنا في التعليم العقيم. نعد أبناءنا للامتحان والمسابقة ويعدون أبناءهم لحقائق الحياة.

الفصل الثامن

تربية أبناء المستعمرات

نقلنا مناهجنا التعليمية السيئة إلى المستعمرات التي نحكمها فأنتجت هذه المناهج بحكم الضرورة أقبح النتائج وأردأها. ولقد تفضل المسيو «بول جبران» حاكم الهند الصينية فبيَّن لنا في هذه الصحف ما يجب أن تكون عليه مناهج التعليم في المستعمرات، فأنا أترك له الكلام:

> تُظهر التجربة أن الشعوب المستعمرة ولا سيما الشعب الفرنسي قد فشلت في تربيتها للمستعمرات، ذلك أن تربية أمة لأمة إنما تنجح وتؤتي ثمرها إذا استطاعت الأمة المربية أن تنسى مثلها الأعلى الخاص، وأن تضع أمام الأمة التلميذة مثلًا أرقى قليلًا من مثلها الأعلى الذي ألفته. وقد أراد تكويننا العقلي أن نعتقد أن جميع الشعوب المنحطة تشبهنا وتعدلنا، فأخذنا أنفسنا بأن نربي هذه الشعوب كما نربي أنفسنا، ونضع أمامها غايتنا الاجتماعية الخاصة فنضطر إلى تغيير عادات هذه الشعوب وأخلاقها ونظمها المختلفة ونفسيتها، نضطر إلى محاولة ما لا سبيل إليه.
>
> نغيِّر النظم ونزعم أننا نغيِّر العقل، نؤثِّر في العقل بالتعليم ونزعم أننا نؤثر في الأخلاق، نبتدئ البناء من أعلاه، نؤثر في النتيجة ونزعم أننا نؤثر في العلة فنغير بهذا منهج الطبيعة، ولا ينتج لنا هذا إلا نتائج سلبية.

تعتقد الشعوب المتحضرة أن التعليم يمكن أن يُتخذ وسيلة إلى التربية، ومع ذلك فالتعليم يعتمد على الذاكرة يملأ الرأس بالمعلومات، وقد يكون لهذا أثره في تنمية ملكة الحكم والفهم، ولكن أثره قليل جدًّا أو غير موجود في تربية الأخلاق، فليس بين الأخلاق والذاكرة صلة وليس بين الأخلاق والمنطق صلة، وإنما المؤثر في تربية الأخلاق هو المثل والبيئة. وهناك شيء آخر يضاعف خطأ هذه الشعوب في تربية الأمم المنحطة، فهي تعتمد في تربية هذه الأمم على التعليم وعلى التعليم بلغاتها الأوروبية، وليس من شك في أن هذه اللغات الأوروبية بعيدة كل البعد عن عقول هؤلاء الناس، ومصدر هذا أن هناك صلة قوية بين اللغة وبين تكوين المخ في الأمم التي تتكلمها، وإذ كان العقل في تطورٍ مستمر يختلف باختلاف العصور والأمكنة فاللغة خاضعة لهذا التطور نفسه، وإذن فلغة الفرنسيين لا تلائم عقل الهنود، بل إن هناك ألفاظًا تدل على معاني يظهر أنها مشتركة بين الناس جميعًا والحق أنها مختلفة كل الاختلاف، فالمثل الأعلى من الجمال عند الفرنسيين يخالف المثل الأعلى من الجمال عند الآسيويين والإفريقيين، وحب الخير عند المسيحيين يخالف حب الخير عند الهنود وعند المسلمين. ولكل لغة مهما اختلفت في الرقي أو الانحطاط آراء ومعانٍ تدل عليها ألفاظ ولا يفهمها إلا أهلها، وهي تخالف آراء اللغات الأخرى ومعانيها كما تختلف ألفاظ اللغتين. فإذا ألقيت العلم إلى الهنود بلغة الفرنسيين فلن يفهموا العالم كما تفهمه أنت وكما تدل عليه لغتك، وإنما يفهمونه كما تعودوا أن يفهموه وكما تدل عليه لغتهم، يستعيرون ألفاظك ويدلون بها على معانيهم.

وكل ما تقدم يدل على النتائج التي يمكن أن ينتهي إليها تعليم الشعوب المنحطة باللغات الأوروبية، وقد رأينا هذه النتائج غير مرة عند أهل «أنام».

عجيبٌ أننا نقبل في غير تردد أن انتقال الآراء والعقائد من موطنٍ إلى موطن يفسدها ويغيرها، دون أن نؤمن بهذا نفسه بالقياس إلى آرائنا وعقائدنا، فنحن نقبل أن انتقال البوذية من الهند إلى أنام قد غيَّر فيها شيئًا كثيرًا، ولكنا لا نريد أن نصدق أن انتقال مبدأ الحرية والمساواة والتضامن إلى هذه البلاد يغيره أو يؤثر فيه، ومع هذا فقد أظهرت التجربة أن الأناميين لا يفهمون هذه المبادئ كما نفهمها ولا يقدرونها كما نقدرها، ولقد

أحسسنا ذلك وبلوناه فاضطررنا إلى إلغاء الجامعة الهندية الصينية التي أنشأناها لنشر العلوم والمناهج الأوروبية باللغة الفرنسية في الشرق الأقصى، والتي كانت تتألف من أقسامٍ مختلفة للحقوق والإدارة والعلم والأدب، ألغينا هذه الجامعة؛ لأننا رأينا أنها لم تخرِّج إلا شبانًا متهوسين خطرين علينا وعلى أمتهم.

تخضع الشعوب في تطورها لقوانين لا منصرف عنها، ومع هذا فنحن نؤمن بقدرة الثورات على تغيير العالم، ونؤمن بقوة القوانين على إصلاح النظم المختلفة، حتى لقد كتب مسيو «فوييه» يقول: «إننا نرى في القوانين عصا سحرية تمس النظم فتصلحها، يكفي أن نصدر القانون لتتغير الأخلاق والعادات والملكات:

المادة الأولى: الفرنسيون جميعًا فضلاء.

المادة الثانية: الفرنسيون جميعًا سعداء.»

وقد أظهرت التجربة ألا نفع للتربية إذا لم تكن ملائمة لما استقر من الأخلاق والعادات والنظم، وإذن فيجب أن نلاحظ هذه القاعدة في تربية المستعمرات ولا سيما في التعليم، فيجب أن يكون هذا التعليم ملائمًا لأطوار هذه المستعمرات، وإذا حققنا النظر في أمور هذه المستعمرات عرفنا أن التعليم الأولي وحده يكفي لحاجاتها، فهي غير محتاجة إلى التعليم الثانوي والعالي بل غير قادرة على احتمالها، يجب أن تجتنب في هذه المستعمرات بنوعٍ خاص الفلسفة والحقوق والسياسة والأخلاق، يجب أن نكتفي بالتعليم الأولي وبالتعليم الفني، بل وأن نسير في هذا التعليم الفني على حذرٍ شديد، فليس ينبغي أن ننقل إلى هذه المستعمرات من التعليم الفني إلا ما هي محتاجة إليه، التعليم الزراعي في البلد الزراعي والتعليم الصناعي في البلد الصناعي، بل يجب أن نقتصد في هذا أيضًا فلا نعلِّم أهل البلاد الحارة زراعة البلاد المعتدلة. يجب أن نبدأ في هذا التعليم مقتصدين فنغير في هدوءٍ ولطف، ما أَلِف هؤلاء الناس من مناهج الزراعة والصناعة قليلًا قليلًا، فإذا أردنا أن نُدخل عليهم من الزراعة والصناعة ما لم يألفوا فلنترفق في ذلك ولنقتصد فيه ولنتبع هذه القاعدة حتى مع المستعمرات التي تسكنها أممٌ متحضرة كالأناميين والعرب، هذه الأمم ليست في حاجة إلى المهندس ولا الطبيب من أبنائها وإنما هي في حاجةٍ قبل كل شيء إلى الزارع والعامل، في هذا النحو من التعليم نفعها وفيه

نفعنا أيضًا. فإذا جاء الوقت وتمكنت هذه الأمم بحكم التطور البعيد الطويل من أن ترقى إلى التعليم الثانوي أو العالي فلتأخذ بنصيبها منه، يجب أن تتقي الإسراف في كل شيء.[١]

[١] يجب أن يلاحظ القارئ أن العالم قد ترك مكانه في هذا الفصل للمستعمر، وليس يعنينا من المؤلف أن يؤثر العلم على الاستعمار أو الاستعمار على العلم، فهو فرنسي يبحث عن نفع فرنسا، فيخطئ مرة ويصيب أخرى، وإنما الذي يعنينا هو أن نلفت القارئ إلى أن هذه المناهج التي يعرضها المؤلف لتعليم المستعمرات قد اتخذها الفرنسيون وغير الفرنسيين فلم يفلحوا. وانظر إلى ما وقع في مصر وغير مصر … فليست المسألة هي منهج التعليم في المستعمرات، وإنما المسألة هي الاستعمار نفسه. يريد المؤلف وأمثاله أن يوفقوا بين مبدأين متناقضين لا سبيل إلى اتفاقهما، مبدأ الاستعمار ومبدأ الحضارة، فالاستعمار يستلزم الإذلال والاستعباد، والحضارة تستلزم الحرية والاستقلال، ومهما يكن سلطان الأمم القوية فلا بد من أن تضطر في يومٍ قريب أو بعيد إلى أن تعترف بفشل الاستعمار، ذلك أن ظروف الحياة قد تغيرت فأصبحت هذه الأمم القوية لا تستطيع أن تستغل مستعمراتها إلا إذا بث فيهم فكرة الحرية والطموح إلى الاستقلال. فالاستعمار يهدم نفسه بنفسه، وكذلك الأمر في كل شر وفي كل جور (المترجم).

الفصل التاسع

التربية بواسطة الجيش

(١) أثر الخدمة العسكرية في التربية

ظهر مما تقدم أن تعليم الجامعة إذا كان ضعيفًا رديئًا فالتربية فيها غير موجودة، وقد أجمع على ذلك الناس على اختلافهم، وشعروا به منذ زمن طويل وقالوا فيه الكلام الكثير،[١] ورأينا أن ليس إلى إصلاح الجامعة من سبيل وأن الخلال التي تنقصنا ويمتاز بها الإنجليز كالثبات والإرادة والابتكار وضبط النفس والقدرة على احتمال المكروه ومضاء العزم، كل هذه الخلال لا يمكن أن نطلبها إلى الجامعة؛ لأنها لا تمنحنا إياها بل هي تمحوها من نفوس الشبان إذا أخذوا منها بنصيب. وإذن فيجب أن نبحث عن وسيلة أخرى لكسب هذه الخلال للانتفاع بهذا الجيش العاطل المضحك المخجل من الذين يحملون شهادات الجامعة، فهل توجد وسيلة لكسب هذه الخلال غير الجامعة؟ نعم، ولكن يجب أن تكون هذه الوسيلة ممكنة الاستعمال؛ أي يجب ألا تكون مناقضة لما أَلِف الناس من رأي وعادة. وهذه الوسيلة موجودة كما قلنا وهي واحدة، هي الجيش … فأنت تعلم أن الشباب الفرنسي كله مكلف بالخدمة العسكرية، سواء في ذلك أصحاب الشهادات الثانوية والعالية. والجيش وحده قادر على أن يصلح ما أفسدت الجامعة على أن يُرقِّي في هذا الشعب الفرنسي الذي انحطت به الجامعة انحطاطًا فاحشًا، على أن يُكسب هذا الشعب من الخلال ما هو في حاجةٍ إليه. وكلنا يعلم النتائج الحسنة التي وصل إليها الجنرال «بونال» والجنرال «جليني»، فلم يبق إلا تعميم التجربة وأن

[١] نقل المؤلف من آراء الناس في هذا شيئًا كثيرًا جدًّا، ترجمنا بعضه ولخصنا بعضه الآخر وأعرضنا عن بقيته (المترجم).

يضاف إلى قانون الخدمة العسكرية الإجبارية التي تمتد ثلاث سنين قانون آخر يقضي بألا يصل إلى مناصب الدولة مهما تكن أحد إلا إذا أمضى في الجيش خمس سنين في رتبة صف ضابط. فإن نحن فعلنا هذا بلغنا منه نفعًا عظيمًا لا حدَّ له، ولكنا نعلم أن هذا ليس بالشيء اليسير فإن طبقة الأساتذة والمفكرين تكره الجيش وتمقت الخدمة العسكرية التي تسلبها امتيازاتها، وهي تحتج في ذلك بأن الخدمة العسكرية تضيِّع على الطلاب ثلاث سنين وتنسى أن هذه السنين الثلاث أنفع للطالب وأجدى عليه من سنين ثلاث يقضيها في قراءة الكتب واستظهار ما لا يفيد، وتنسى شيئًا آخر وهو أن غير الطلاب من العمال والزراع يضحون في سبيل الخدمة العسكرية بثلاث سنين من عملهم وزراعتهم ولا يأسفون لهذه التضحية، وهم ليسوا أقل خطرًا من الطلاب ولا من الأساتذة والمفكرين.

فكرة احتقار الجيش التي انتشرت الآن في هذه الطبقة المفكرة خطرة كل الخطر، يكفي أن تنتشر في الشعب لتفقد الأمة الفرنسية وجودها السياسي.

(٢) النتائج الاجتماعية للقوانين العسكرية القديمة

كانت قوانيننا العسكرية تسرف في إعفاء بعض الأفراد والجماعات من الخدمة العسكرية فأنتج هذا الإعفاء نتائجه السيئة المختلفة، وأهم هذه النتائج انصراف الشباب عن الحياة العاملة المثمرة إلى ضروب الحياة الفكرية العقيمة. ويكفي أن تنظر إلى هذه الأعداد الضخمة التي استفادت بمبدأ الإعفاء من الخدمة العسكرية كلها أو بعضها، فتحولت عن الجيش إلى المدارس المختلفة كمدرسة اللغات الشرقية ومدارس الزراعة والتجارة والصناعة والمدارس النظرية الخالصة، لا لشيء إلا لأن هؤلاء الطلبة يفرون من الخدمة العسكرية ويلجئون إلى هذه المدارس فيحصلون منها على شهادات لا تنفعهم ولا تفيدهم؛ لأنهم أكثر من حاجة البلد ولأنهم قد أساءوا التعليم وهم أضعف من أن ينتفعوا بما تعلموا، ومع هذا فلو أنهم ذهبوا إلى الجيش وأدوا خدمتهم العسكرية لانتفعوا كثيرًا ونفعوا كثيرًا وضمنوا لأنفسهم العمل في الحياة، ذلك أنهم في الجيش يجدون ما هم في حاجةٍ إليه من النظام وحبه والخضوع له، ومن التضامن والتعاون ومن ضبط النفس وأخذها باحتمال المكروه ومن حسن التصرف في الحياة والتغلب على المصاعب، ويكفي أن تنظر إلى الأمم التي تحسن استخدام الجيش لتعرف ما للخدمة العسكرية الصالحة من النتائج الحسنة.

(٣) أثر الضباط في التربية

شعر الناس منذ زمن طويل بنفع الخدمة العسكرية الإجبارية في الإصلاح العام وإزالة ما تركت الهزيمة الأخيرة من الآثار السيئة، واعتقدوا أن هذه الخدمة العسكرية ستزيل الاختلاف الحزبي وتكوِّن الوحدة القومية، وتوجِد في نفوس الشعب كل هذه الفضائل القيمة التي تستظل بظل اللواء.

ولكن التجربة أظهرت أن ما كان الناس ينتظرون شيء، وما انتهت إليه الخدمة العسكرية شيء آخر، فلم تؤت هذه الخدمة ثمراتها. ومصدر ذلك فيما أعتقد أن الضباط الذين هم المكلفون تربية الجيش لا يفهمون واجبهم ولا يحسنون أداءه، فالضباط كل شيء في الجيش فإذا صلحوا صلح الجيش، ويجب ليصلح الضباط أن يفهموا أنهم مربون من جهة وأن يحسنوا الأمر من جهةٍ أخرى. أما فَهْم أنهم مربون فموقوف على المدرسة الحربية، يجب أن يتعلموا فيها من مناهج التربية ما يمكنهم من أن يحسنوا التأثير في نفوس رجالهم، وأما إجادة الأمر فموقوفة على إجادة الطاعة. وإذن فيجب أن يعمل الضباط عمل الجندي سنة مثلًا ليعرف كيف يطيع، فهو إذا أحسن الطاعة أحسن الأمر.

إذا وصل الفساد والاضطراب وعدم الاكتراث إلى الجيش من أمة من الأمم فقد دنت ساعة الانحطاط. على أن الجيل الجديد من ضباطنا يشعر بواجبه حقًّا، فلا ينبغي وإن تكاثفت السحب أن نيأس منه. التربية خليقة أن تمنح الشعب الذي يريد الحياة ما هو في حاجةٍ إليه من الخلال، وقد عرف الجيش والجامعة في ألمانيا كيف يتعاونان على إصلاح التربية ووفقا إلى ذلك ولم يوفقا في فرنسا. ولكن هذه المسألة لا تزال موضوعة موضع البحث أمام الأجيال إلى حلها، فنحيا أم تخطئ هذه الأجيال حلها فيكون هذا آخر عهدنا بالتاريخ.

أما بعد فقد انتهى هذا الكتاب الذي قد يكون أقل ما كتبت نفعًا، فإن شكوى القضاء عمل عقيم لا يكاد يحسن بالفيلسوف ... ومع ذلك فإن أكن قد نشرت هذا الكتاب دون أن أخدع نفسي بنفعه فإنما أقدمت على ذلك؛ لأن الآراء التي يبذرها القلم تنتهي دائمًا إلى الإنبات مهما تكن الأرض التي بذرت فيها صخرية مجدبة. ومع أن الظواهر تُخيل إلى الناس أن الآراء التي تدير حياة الأمم والشعوب لا تتغير بتغير الأجيال والعصور، فالحق أن هذه الآراء تستميل بطبعها قليلًا قليلًا، وكأننا قد وصلنا إلى لحظةٍ من هذه اللحظات

النادرة في التاريخ تستعد فيها آراؤنا لقليلٍ من التغير. إن اختيار مناهج التعليم أشد أثرًا وأجل خطرًا بالقياس إلى الشعوب من تغيير نظمها السياسية والاجتماعية، وإذا كان التحقيق البرلماني قد أظهر أن جمهور الناس لا يفهم مسألة التربية على وجهها فهو قد أظهر في الوقت نفسه أن هذه المسألة قد أخذت تشغل هذا الجمهور بنوعٍ ما، فعسى أن يزيد اشتغاله بها وأن ينتهي ذلك إلى تغيير وجهة الرأي العام فيها، فإن مستقبل فرنسا رهين بالحل الذي ستنتهي إليه مسألة التربية.

إن تطور العالم سريع وإذا لم نلائم بين حياتنا وبين هذه التطور فنحن هالِكون. كانت البلاغة والدقة النحوية والذوق الأدبي والفني كافية في وقتٍ من الأوقات، تتيح لبعض الشعوب أن يتقدم غيره في الحضارة حين كان هذا الشعب يلقي بأموره إلى أيدي الآلهة أو الملوك. أما اليوم فقد ماتت الآلهة ولا تكاد تجد شعبًا يسلم نفسه حقًّا لسيد من السادة. فليس للحكومات في الحوادث إلا أثر قليل. وقد خضعت إرادات المستبدين لقوانين اقتصادية واجتماعية ليس لهم فيها تأثير، وأصبح الإنسان الذي كانت تحكمه الآلهة أو يحكمه الملوك خاضعًا لطائفةٍ من الضرورات ليس له منها مفر ولا مخلص. وأصبحت نظم الحياة العامة لشعبٍ من الشعوب رهينة بقوانين مصدرها العلاقات التجارية والصناعية والاقتصادية بوجهٍ عام. وإذ قد فقد الإنسان الحديث معونة هذه القدرة الإلهية الخيرة التي كانت تدبِّر الحياة على أحسن وجهة، فقد أصبح مضطرًا إلى ألا يعتمد على نفسه ليجد مكانه في الحياة، وهذا المكان لا يصل الإنسان إليه بما يعلم، وإنما يصل إليه بما يستطيع أن يعمل. وقد وصلنا إلى طورٍ من الحياة تجعل خطر الأخلاق أجل من خطر الذكاء، فليس للذكاء قيمة إذا لم يعتمد على القوة والإرادة وضبط النفس. والتربية وحدها خليقة أن توجد هذه الأخلاق إذا لم تكلفها الوراثة. وقد رأينا فساد التعليم والتربية في بلادنا، وأظهرنا أن كل إصلاح لا خير فيه إذا لم تتغير نفسية المعلمين، وأظهر ما نقلناه أن الناس إذا استيقنوا بسوء نتائج التعليم فهم يجهلون أسباب هذا السوء، فكل بناء التعليم عندنا في حاجةٍ إلى أن يعاد، وقد أثبت هذا الكتاب أن مثل هذا العمل لا سبيل إليه الآن وبيَّن أسباب ذلك، فكل ما يمكن أن نأمله هو أن ننتفع بهذه الأدوات السيئة التي في يدنا، وأن نجني منها أكثر ما يمكن من الثمرات … قليل من حسن القصد يكفي لذلك، ولكن إلى مَن نطلب حسن القصد ونحن نرى ازدراء الجامعة وإهمال الرأي العام؟ ومهما يكن من شيء فقد أتممت عملي، ولم أكن أريد إلا أن أضيء السبيل لقومٍ مترددين مضطربين، فعلى رسل الإصلاح الآن أن يهزوا الجماعات

حتى يخلقوا هذا التيار الذي تعجز عن مقاومته الأبنية المتزعزعة، ولنثق بأن هذا العمل لن يجد مقاومة من الأحزاب، بل لا بد من أن تؤيده الأحزاب كلها في يومٍ من الأيام، ومستقبل فرنسا رهين بالفوز في هذا العمل. هذا البلد العظيم الذي كان منار الحضارة قديمًا يتأخر كل يوم عن منزلته الأولى، فإذا لم تتغير الجامعة فيسخط هذا البلد إلى حيث تفنى الأمم والشعوب.